

INTERDISCIPLINARIEDAD Y DEFICIENCIA VISUAL

Serie: Actas y Jornadas

INTERDISCIPLINARIEDAD Y DEFICIENCIA VISUAL

Una edición de: Margarita Córdoba Pérez, Jerónima Ipland García, Asunción Mota Mata.

Interdisciplinariedad y Deficiencia Visual.

Copyright© Margarita Córdoba, Jerónima Ipland y Asunción Mota.

Copyright C) de la edición Hergué Impresores S.L.

Primera Edición, junio de 2002

Editado por: Hergué Editorial

Aptd. Correos nº 1204

21080- Huelva (España).

Tfno.: 670562725

617355181

627952473

Fax: 959250626

E-Mail: hergue@hergue.com

Nota: todos nuestros libros pueden encontrarse en cualquier librería. Si así no fuere, por favor, indique a su librero que efectúe el pedido o la reposición de los ejemplares agotados. Si por alguna causa esto no fuera posible puede localizar todos los títulos en nuestra página web (www.hergue.com), donde hallará los datos técnicos de las obras, así como los precios, imágenes de portada, índice y prólogo, y desde donde podrá efectuar los pedidos de manera cómoda, rápida y segura.

ISBN: 84-95319-45-4

Depósito Legal: H-158-2002

Diseño, maquetación y cubierta: HG, Impresores 2000

Impreso y hecho en España ~Ieda~ðmadeks S~aki

INDICE GENERAL

La integración escolar de los deficientes visuales en Andalucía 7.

Atención temprana a niños con déficit visual 33.

La atención a la deficiencia visual en Huelva 45.

Aprendamos a ver 55.

¿Cómo se relaciona socialmente el deficiente visual?: Pautas orientadoras 63.

Una experiencia vivida 77.

Entrevista con la familia de una niña con necesidades educativas especiales provocadas por la deficiencia visual 81.

La formación de los docentes en ACNEE 89.

Orientación y colaboración en atención a la diversidad 97.

La coordinación multidisciplinar ante la integración de la deficiencia visual ... 105.

Deficiencia visual: lagunas formativas en el psicopedagogo y maestro de primaria 117.

Internet: los ciegos y la informática 127.

Propuesta teórico-práctica de la integración del deficiente visual en la clase de educación física 139.

El S.O.I.L. y la integración laboral del discapacitado 147.

Mesa redonda: La formación de los profesinales en el ámbito educativo 151.

Respuesta a la diferencia visual desde una perspectiva interdisciplinar 157.

Las habilidades sociales en las personas ciegas y con deficiencia visual 165.

Talleres:

Juegos adaptados para alumnos deficientes visuales 179.

Elaboración de recursos didácticos 189.

Taller de barreras arquitectónicas para la integración 197.

Taller de Braille 205.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS DEFICIENTES VISUALES EN ANDALUCÍA

DOLORES CARMEN POLO SERRANO

JORGE Luis GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

1. LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON DÉFICIT VISUAL EN ESPAÑA: UN POCO DE HISTORIA

La atención educativa de ciegos y deficientes visuales se erige como uno de los instrumentos básicos de que fue dotada la ONCE para alcanzar su fin primordial: la autonomía personal y plena integración social de sus afiliados.

Adecuar dicha atención a la realidad socioeducativa del país, ha supuesto para la ONCE un reto permanente de adaptación a las circunstancias y de superación a las condiciones del entorno, para garantizar unos servicios educativos eficaces, acordes con las necesidades de los estudiantes ciegos y deficientes visuales en cada momento, y procurar la mejor calidad educativa posible.

A fin de cumplir con esa responsabilidad, en una primera etapa que abarcaría desde su fundación en 1938 hasta

finales de los años 70, la ONCE concentró sus esfuerzos educativos en la creación y desarrollo de sus colegios específicos de Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla. En estos cinco centros, con las lógicas limitaciones que las carencias de la época imponían, se atendió a los alumnos ciegos y deficientes visuales en la enseñanza primaria, en cuatro de ellos, y en la enseñanza secundaria o bachillerato, según la distinta nomenclatura de los sucesivos planes de estudios, sólo en el centro específico de Madrid.

Esta modalidad educativa basada en centros específicos con carácter de internado para la inmensa mayoría de su alumnado, única posibilidad con razonables garantías de éxito que permitían las circunstancias de la época a la que nos referimos, dio indudablemente sus frutos, dando respuesta educativa a un sector de población que difícilmente la hubiese logrado de otro modo.

No obstante, a nadie se le escapaba que esta fórmula adolecía de puntos débiles: posible desarraigo familiar, desapego geográfico - cultural de los estudiantes y limitación de recursos educativos, si se producía, y así fue, un importante auge de la población a atender.

En los últimos años de la década de los setenta, España experimenta profundos cambios en lo social y en lo político. Aunque de forma más paulatina, la educación especial no es ajena a esta transformación. La presión de las nacientes asociaciones de padres con hijos ciegos y deficientes visuales, la penetración de las nuevas corrientes pedagógicas sobre integración escolar, el aumento de la población afiliada y el giro de la legislación educativa hacia un estado de plena igualdad de oportunidades, harían emerger una realidad educativa distinta, a la que la ONCE no podía permanecer ajena. Una vez democratizada la Institución, los máximos responsables de la misma se plantearon la urgente necesidad de dar respuesta a las nuevas exigencias: alumnos escolarizados en centros ordinarios, tratamiento diferenciado del resto visual, abordaje de las necesidades educativas de los alumnos ciegos y deficientes visuales con otras deficiencias añadidas, entre otras. Los profesionales, por su parte, tras un profundo análisis de la realidad, enmarcada ya por leyes abiertamente integradoras, apuestan con firmeza por ampliar sus expectativas de actuación, abogando por atender a los alumnos ciegos y deficientes visuales en las dos modalidades educativas posibles: la tradicional en centros específicos y la novedosa en centros ordinarios. A partir de 1986, la ONCE da un decidido impulso a la atención educativa a alumnos escolarizados en centros ordinarios. A los pocos profesionales que actuaban en este campo se suman un buen número de profesores que conformarán equipos provinciales de apoyo a la enseñanza integrada. Dos años más tarde, tomando como base el soporte físico de los colegios específicos, se crean los Centros de Recursos Educativos, destinados a ser los ejes desde donde se irradie la atención educativa en las cinco zonas de influencia en las que la Institución organiza dicha atención.

Desde entonces, la continua transformación de los Centros de Recursos Educativos, los distintos convenios educativos firmados con las diferentes administraciones públicas, el reforzamiento de los equipos específicos, el desarrollo de la legislación en esta materia, la mejora de las estructuras socioeducativas del Estado, el avance tiflotecnológico y la evolución de la población atendida han dibujado un panorama educativo muy rico y complejo, que precisa de un marco filosófico y normativo claro que permita su desarrollo hacia un futuro garante de los derechos y necesidades de los educandos ciegos y deficientes visuales.

2.- MARCO LEGISLATIVO

La Constitución Española, en su Título Primero de los Derechos y Deberes Fundamentales, artículo 49, encomienda a los poderes públicos la realización de una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los ciudadanos disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, debiéndoles prestar la atención especializada que requieran, amparándoles en sus derechos.

La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), desarrollando el mandato constitucional contenido en el mencionado artículo, da un paso más en lo que se refiere a la atención de las personas disminuidas en sus capacidades, físicas, sensoriales o psíquicas, estableciendo para su educación una serie de directrices acordes con los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

El Real Decreto 358/91, de 15 de marzo, por el que se reordena la ONCE, en su artículo segundo y los vigentes Estatutos de la Organización, en su artículo sexto, letra e), establecen el compromiso de asumir la atención educativa, formación y capacitación profesional como garantes de la plena autonomía personal y plena integración de los deficientes visuales, por tanto, "los planes y programas de servicios para deficientes visuales que la ONCE acuerde y ejecute se coordinarán con los objetivos y criterios en materia de política social del Ministerio de Asuntos Sociales y de los demás órganos competentes de las Administraciones Públicas". Tales fines se hallan en consonancia con la legislación general vigente al respecto.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, y la Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), contribuyen decididamente al afianzamiento de esta nueva Educación Especial:

Por un lado, introducen en la Educación Especial el concepto de "necesidades educativas especiales" que sustituye al de "educando minusválido o discapacitado".

Por otro lado, establecen, de forma definitiva, los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

El Real Decreto 696/95, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales desarrolla y profundiza en los principios y criterios básicos contenidos en la LOGSE. Regula los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y organización de la atención educativa a los alumnos con

necesidades educativas especiales, que deberá llevarse a cabo contando, en todo momento, con el contexto socioeducativo ordinario en el que el alumno se encuentre inserto.

La Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, establece que la evaluación psicopedagógica de estos alumnos determinará la toma de decisiones relativas a su escolarización, elaboración de adaptaciones significativas, propuesta de diversificación del currículo, determinación de recursos y apoyos específicos complementarios y la orientación escolar y profesional, una vez terminada la enseñanza obligatoria.

El Real Decreto 366/97, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo, en su artículo duodécimo, párrafo primero, establece que en la enseñanza obligatoria, los padres o tutores podrán elegir el centro escolar para matricular a sus hijos con necesidades educativas especiales entre aquellos que reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad.

Por último, el desarrollo legislativo de las comunidades autónomas con competencias en materia educativa constituye un aspecto relevante, habida cuenta de la ubicación geográfica de los Centros de Recursos Educativos de la ONCE, los cuales, en su organización, planificación y evaluación, pueden verse afectados por la singularidad de tal legislación.

3. LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN INTEGRADA DE CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES.

Tras la fundamentación legislativa, someramente descrita en el apartado anterior, pasaremos ahora a definir, algo más detalladamente los Equipos Específicos de Apoyo a la Educación Integrada, del mismo modo que describiremos las funciones de los mismos, así como de sus componentes.

Los Equipos Específicos de Atención a la Educación Integrada de ciegos y deficientes visuales se definen como la estructura multiprofesional que dirige su atención educativa a las personas con ceguera o deficiencia visual con necesidades específicas derivadas de dichas deficiencias, a fin de contribuir a su normalización e integración en la sociedad.

3.1. ÁMBITO DE ACTUACIÓN.

Ámbito geográfico.

Los Equipos Específicos tienen un ámbito de actuación variable, dependiendo del tamaño, población, dispersión geográfica, etc. De la zona en la que intervienen. En función de estos factores se procede a la distribución del equipo específico en los sectores geográficos que se requieran (autonómicos, provinciales o comarcales), adscribiendo a los mismos los profesionales necesarios.

Delimitación de la deficiencia visual.

Desde los Equipos Específicos se presta apoyo, dentro de la normativa vigente, a todas aquellas personas con una agudeza visual inferior a 1/10 de la escala Wecker, o una reducción del campo visual a 10 grados o inferior. También se atiende, de manera excepcional, a aquellas otras personas que, si bien no reúnen los requisitos anteriores, cuentan con un informe favorable del Jefe del Departamento de Servicios Sociales para Afiliados, quien, a su vez, deberá poseer la valoración del caso por parte del equipo y del servicio de rehabilitación de su zona.

Destinatarios.

Las diferentes actuaciones que se desarrollan desde los equipos, en función de los informes psicopedagógico, social, y de visión funcional, van encaminadas a los siguientes grupos de población:

Bebés ciegos y deficientes visuales.

Alumnos con ceguera o deficiencia visual escolarizados en cualquiera de las etapas o niveles de la escolaridad obligatoria y no obligatoria de la enseñanza reglada, tanto si cursan estudios en centros sostenidos con fondos públicos como privados.

Alumnos con ceguera o deficiencia visual que cursen enseñanzas no regladas.

Familias de los alumnos atendidos por el equipo específico.

Profesionales de la educación que atiendan directamente a los alumnos apoyados por el equipo específico.

Y, en general, todos aquellos agentes de la comunidad educativa que intervienen en el proceso educativo del alumno.

3.2. FUNCIONES DEL EQUIPO ESPECÍFICO.

El objetivo principal de la intervención desarrollada por los equipos específicos es conseguir la efectiva integración y normalización del alumno ciego o deficiente visual en la sociedad. Los equipos deben, por tanto, asesorar e intervenir con todos los agentes de la comunidad educativa, participar activamente en las acciones que la O.N.C.E. u otras instituciones emprendan para la detección y posterior integración de educandos ciegos o deficientes visuales, incidir en el entorno educativo del alumno para su más efectiva integración, favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos de su ámbito, facilitar las ayudas específicas que el alumno requiera, asesorar a los profesionales de los centros educativos, orientar a las familias y, por último, intervenir en acciones de reciclaje que mejoren su formación.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, las funciones de los equipos específicos pueden estructurarse en varios planos diferenciados:

a) Asesoramiento a centros.

Colaborar con los centros docentes en los que se escolarizan los alumnos con ceguera y deficiencia visual y con los

Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación, prestando asesoramiento y apoyo en aquellos aspectos específicos relacionados con la ceguera y deficiencia visual.

Facilitar a la comunidad educativa la información suficiente para el proceso de acogida y el desarrollo de la escolarización de los alumnos con ceguera o deficiencia visual, informando sobre sus características y el apoyo que desde el Equipo Específico se le va a prestar.

Determinar las adaptaciones de acceso al currículo, facilitar el material específico necesario y participar en el diseño de las adaptaciones curriculares que precisen los alumnos ciegos y deficientes visuales, en colaboración con los profesores tutores, el equipo de orientación y apoyo, el departamento de orientación, los Equipos de Orientación Educativa y los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica.

Velar para que los centros ordinarios faciliten información, con la debida antelación, del material didáctico y de los libros de texto que se van a utilizar.

b) Funciones de Apoyo a Alumnos.

Participar con los Equipos de Orientación Educativa, en la valoración psicopedagógica del alumno, la determinación de las necesidades educativas que presenta y las estrategias pertinentes para dar respuesta a las mismas.

Intervenir con los escolares en su propia aceptación y adaptación a la ceguera o deficiencia visual, ayudándoles en la formación de un autoconcepto apropiado.

Proporcionar a los alumnos ciegos y deficientes visuales escolarizados el apoyo que requieran, tanto dentro como fuera del aula, con intervención especializada en las áreas específicas relacionadas con la ceguera o deficiencia visual.

Colaborar en las actividades y programas que se desarrollen en los centros educativos en la orientación personal, escolar, familiar y vocacional del alumno, en lo que se refiere a las peculiaridades que el déficit visual impone, dotándole, asimismo de unas habilidades sociales básicas que le faciliten la plena integración social, prestando especial atención a los momentos críticos que pueden producirse, tanto en la evolución del propio alumno como en su familia.

Participar en el diseño y desarrollo de las acciones formativas organizadas por las instituciones, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la O.N.C.E. (en el caso de nuestra comunidad), dirigidas al profesorado o las familias para mejorar la formación integral del alumnado.

Apoyar al alumnado en el área psicosocial, tanto en la relación con sus iguales videntes, como con otros que presenten su mismo tipo de deficiencia, colaborando en el establecimiento de cauces de participación en actividades de ocio, recreo, juego y socialización organizadas por los centros escolares y por la propia comunidad, con el fin de mejorar sus habilidades sociales y favorecer su integración social.

Diseñar y llevar a cabo programas de habilidades sociales dirigidas a los escolares con ceguera o deficiencia visual.

Colaborar con los servicios de orientación educativa, en la orientación para la transición a la vida adulta, tanto social como laboral, mediante la adquisición de estrategias y habilidades que le permitan buscar los recursos adecuados a sus capacidades, intereses, necesidades y motivaciones, así como en la elaboración del consejo orientador.

Valorar las necesidades y efectuar el seguimiento de los alumnos que en algún momento de su escolaridad requieran ser derivados a centros de educación especial, centros específicos o al Servicio de Apoyos Específicos Transitorios del Centro de Recursos Educativos Luis Braille, u otro centro dependiente de la O.N.C.E. que disponga del servicio que el alumno necesita.

Establecer las estrategias pertinentes para garantizar la adaptación del puesto de estudio del alumno, a través de la dotación puntual del material bibliográfico y específico que le permita el desempeño de sus tareas escolares.

Adaptar el material que requiera el alumno en el aula y, en su caso, asesorar al profesor tutor y al profesor de apoyo del centro sobre la elaboración de estas adaptaciones.

c) Funciones de asesoramiento y apoyo a familias.

Informar a los padres de los alumnos sobre la valoración psicopedagógica y social llevada a cabo por el equipo y de la oferta educativa más adecuada, con el fin de que puedan elegir la modalidad de escolarización y el centro escolar que consideren más oportuno para dar respuesta a las necesidades de sus hijos.

Intervenir con las familias en el proceso de ajuste emocional a la ceguera o deficiencia visual.

Planificar, llevar a cabo y evaluar actividades de grupo con las familias de estos alumnos, tendentes a favorecer la participación activa de las mismas en el ámbito educativo.

Motivar a las familias para que favorezcan la autonomía y el autoconcepto de sus hijos, haciéndoles participar en el círculo familiar y en la vida social de su entorno.

Diseñar y participar en actividades de orientación familiar, escuelas de padres, grupos de familias u otras actividades que se organicen desde los centros educativos, con el fin de informar y formar a las familias.

Estudiar en profundidad los casos de escolares provenientes de ambientes sociofamiliares deteriorados para promover acciones encaminadas a evitar el desarraigo de su entorno, apoyándose en los recursos comunitarios que den una respuesta coherente a su problemática.

3.3. COMPONENTES DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNOS CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES Y FUNCIONES DE CADA UNO DE LOS PROFESIONALES QUE LOS INTEGRAN.

Los Equipos Específicos están, en la medida de lo posible, formados por profesionales de la O.N.C.E. y de las administraciones públicas. Sus componentes dependen administrativamente de la institución de la que procedan y

técnicamente del Jefe del Departamento de Servicios Sociales para Afiliados, quien actúa bajo las directrices del director de educación integrada del centro de recursos educativos a cuya zona de influencia pertenezcan.

En el caso del Centro de Recursos Educativos Luis Braille de Sevilla, son 11 los equipos dependientes de él: Algeciras, Cádiz, Jerez, Almería, Jaén, Granada, Málaga, Córdoba, Huelva, Sevilla y Extremadura, cuya coordinación técnica depende del Jefe del Departamento de Servicios Sociales de la Delegación Territorial de Badajoz. En la mayoría de los casos, como se indicó anteriormente, la coordinación del equipo específico es responsabilidad del jefe de servicios; no obstante, en el caso del equipo específico de Sevilla, al igual que sucede en aquellos otros que tienen su sede principal en los C.R.E.s, la coordinación de los mismos recae en otro profesional distinto al jefe de servicios sociales.

Por regla general, los equipos específicos de atención educativa a alumnos ciegos y deficientes visuales cuentan con los profesionales que a continuación se describen y cuyas funciones también se detallan.

Maestro y/o profesor.

Psicólogo.

Técnico de rehabilitación.

Trabajador social.

Instructor de tiflotecnología y braille.

Animador socio-cultural y deportivo.

Describiremos ahora las funciones de todos y cada uno de los profesionales que integran los equipos específicos.

a) Funciones del maestro:

Llevar a cabo los programas de atención temprana y asesorar a los profesionales que desarrollen dichos programas, cuando éstos no se lleven directamente desde el equipo, con el asesoramiento y la colaboración del psicólogo y/o el pedagogo del equipo y de cuantos profesionales se consideren oportunos.

Asesorar, conjuntamente con otros miembros del equipo, si fuera preciso, al claustro de los centros escolares y, en su caso, al consejo escolar, sobre las necesidades educativas que se derivan de la ceguera o deficiencia visual, así como de las estrategias más adecuadas para favorecer la normalización de la situación del alumno y su integración.

Colaborar en los procesos de elaboración de los proyectos curriculares de los centros donde se escolaricen los alumnos y participar en la elaboración, evaluación y revisión de las adaptaciones curriculares que se requieran.

Colaborar con los profesores tutores y especialistas, orientando y asesorando sobre las estrategias para mejorar la integración del alumno en el centro, tanto dentro del aula como fuera de la misma.

Prestar apoyo al alumno, en colaboración con otros profesionales, en aquellas áreas específicas derivadas de las necesidades surgidas de la ceguera o deficiencia visual (tiflotecnología, habilidades sociales, etc.).

Implicar al profesorado del centro educativo y a la familia del alumno, en función de su formación y disponibilidad, en el desarrollo de los programas específicos a impartir.

Determinar el código de lectoescritura (braille o tinta) a utilizar por el educando, considerando la información de los profesionales de los centros educativos donde se escolaricen los alumnos y del servicio de rehabilitación de la O.N.C.E., teniendo en cuenta la posible compatibilidad de ambos códigos.

Programar y prestar el apoyo necesario para impartir las técnicas instrumentales específicas (enseñanza del código de lectoescritura Braille, estimulación multisensorial...) a los alumnos que lo precisen, en estrecha coordinación con el profesorado de los centros en los que están escolarizados.

Programar y llevar a cabo las técnicas iniciales de orientación y movilidad, dentro del recinto escolar, y las de habilidades de vida diaria, con el asesoramiento del técnico de rehabilitación, cuando sea necesario.

Llevar a cabo un seguimiento periódico de las adaptaciones curriculares diseñadas, así como del grado de integración del alumno, colaborando con el profesor correspondiente en la resolución de las dificultades que puedan surgir.

Establecer las estrategias pertinentes para garantizar la adaptación del puesto de estudio al alumno, a través de la dotación puntual del material bibliográfico y tiflotecnológico que le permita el desempeño de sus tareas escolares.

Adaptar el material que requiera el alumno y, en su caso, asesorar al profesor de aula y al profesor de apoyo del centro sobre la elaboración de estas adaptaciones.

Adaptar y transcribir los textos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, en coordinación con el servicio de producción y los núcleos periféricos de producción bibliográfica, asesorándoles en el resto de ciclos, etapas y niveles educativos.

Diseñar y/o llevar a cabo los programas de estimulación visual para los alumnos con resto visual, en colaboración con los técnicos de rehabilitación.

Llevar a cabo el seguimiento de la utilización de las ayudas ópticas y no ópticas determinadas por los diferentes profesionales de la Entidad.

Sistematizar la evaluación continua del educando, detectando e informando al equipo sobre las situaciones en que los alumnos requieran apoyo psicopedagógico o social, así como las situaciones en que sea aconsejable que el alumno reciba apoyo específico transitorio.

Informar y orientar a las familias sobre los aspectos relacionados con el apoyo que se ofrece al alumno y al centro escolar, así como todo lo referente a su integración educativa y social.

Promover la colaboración entre escuela y familia para favorecer la normalización y el ajuste de la respuesta

educativa a las necesidades de los alumnos.

b) Funciones del Psicólogo y/o Pedagogo:

Asesorar a los servicios generales de apoyo a la escuela sobre el tipo de problemática psicopedagógica que presenta el alumno ciego o deficiente visual, cuando éste vaya a ser atendido por dichos servicios generales o por el profesor de apoyo del centro escolar al que asiste.

Valorar a los bebés ciegos y deficientes visuales y diseñar los programas de atención temprana a impartir por el maestro de educación integrada que los atiende, asesorándole a lo largo de todo el proceso.

Diagnosticar a los alumnos y diseñar y realizar el seguimiento de los programas psicopedagógicos, llevándolos directamente a cabo en coordinación con el maestro del equipo, o derivándolos a otros servicios, a cuyos profesionales prestará el asesoramiento oportuno.

Asesorar e intervenir, siempre que sea necesario, en la orientación personal, escolar, profesional y familiar, conforme al esquema del programa que se establezca en cada caso.

Intervenir con el alumno y su familia para un mejor afrontamiento de la ceguera o deficiencia visual, en aquellos casos en que sea necesario.

Diseñar programas de estrategias de aprendizaje adaptadas al código de lectoescritura utilizado por el alumno, en colaboración con el maestro del equipo.

e) Funciones del Técnico de Rehabilitación:

Colaborar con el resto del equipo en la orientación familiar, procurando la implicación de los miembros de la familia del alumno en el proceso de adquisición de autonomía personal y social.

Diseñar y/o aplicar, conjuntamente con el maestro del equipo, y según la normativa vigente, la evaluación y aplicación de los programas individualizados de orientación y movilidad, habilidades de vida diaria, estimulación y rehabilitación visual.

Realizar el seguimiento de los programas de estimulación visual desarrollados por los maestros o profesores del equipo.

Evaluar periódicamente, en colaboración con los maestros o profesores del equipo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos programas y la implicación de la familia en los mismos.

Analizar las barreras arquitectónicas de los centros en los que los alumnos están escolarizados, proponiendo a las instancias correspondientes las oportunas adaptaciones a las que hubiese lugar.

Orientar a los profesionales del equipo sobre la utilidad y el manejo de las ayudas ópticas y no ópticas determinadas, así como las condiciones ergonómicas más adecuadas.

Asesorar al centro escolar (tutores, compañeros del alumno.. .) en las áreas curriculares y temas transversales referidos a los contenidos relacionados con la autonomía personal.

d) Funciones del Trabajador Social:

Colaborar con el resto de profesionales del equipo en las actividades relacionadas con la detección precoz de los bebés ciegos o deficientes visuales, a través del contacto con hospitales y maternidades.

Llevar a cabo la entrevista de acogida de las familias que solicitan apoyo por parte del equipo específico, desarrollando una labor inicial de escucha, in-formación y asesoramiento y detectando las necesidades que se deriven de su situación.

Informar al equipo del diagnóstico sociofamiliar del alumno y cuantas intervenciones de seguimiento se lleven a cabo con la familia en el proceso de integración de su hijo.

Ofrecer a las familias atendidas por el equipo, a los centros escolares, a los servicios generales de apoyo externo a la escuela y a todos los agentes relacionados con la educación de los alumnos ciegos y deficientes visuales, cuanta información pueda serles de utilidad sobre los recursos de la O.N.C.E. y sobre los recursos externos a los que puedan acceder, si se considera necesario.

Coordinarse con los servicios sociales de cada zona con el fin de buscar los recursos adecuados a las situaciones familiares y sociales de los alumnos que lo requieran.

Asesorar a las familias con hijos ciegos o deficientes visuales, con otras deficiencias asociadas a la visual, sobre centros de educación especial que den respuesta a sus necesidades de escolarización.

Diseñar y participar, junto con los demás profesionales del equipo, en las actividades de orientación y formación y cuantas otras se organicen destinadas a las familias.

Elaborar los informes sociales oportunos, tramitando los expedientes hacia los servicios correspondientes.

e) Funciones del Instructor de Tiflotecnología:

Evaluar, conjuntamente con el maestro o profesor del equipo, la capacidad y destrezas de los alumnos para el manejo de aparatos tiflotécnicos y para el aprendizaje a través del ordenador.

Valorar, conjuntamente con el maestro del equipo, las necesidades de material tiflotécnico existentes en la población atendida, elaborando los correspondientes informes para proceder a la adaptación del puesto de estudio.

Instalar en los centros escolares los aparatos tiflotécnicos y periféricos que el alumno precise, enseñándole su manejo, tanto a él mismo como al profesor del equipo y a cuantos profesores del centro necesiten conocerlo.

Diseñar, conjuntamente con los profesores del equipo, estrategias metodológicas para la utilización de los programas educativos de ordenador de uso en el centro.

Informar y actualizar a los profesionales del equipo sobre el material tiflotécnico existente, elaborando pautas para la resolución de problemas puntuales en el aula ordinaria.

Asesorar y apoyar técnicamente a los profesionales de los equipos y personal de los centros educativos.
Elaborar, ejecutar y evaluar los programas específicos de enseñanza de los diferentes materiales tifotécnicos.

f) Funciones del Animador Sociocultural y Deportivo:

Colaborar con el maestro o profesor del equipo en la programación, desarrollo y dinamización de las actividades de deporte, ocio y tiempo libre para facilitar la integración de los educandos ciegos y deficientes visuales en su entorno inmediato.

Facilitar la integración de los alumnos en actividades externas al centro escolar, que se realicen en su ámbito.

Organizar, en colaboración con el resto del equipo, actividades y talleres dirigidos a los afiliados, con el fin de elevar su motivación hacia la adquisición de nuevos conocimientos, técnicas, relaciones, etc.

Además de todos estos profesionales, cuyas funciones se han descrito detalladamente, el equipo específico puede contar con la colaboración puntual de determinados profesionales como el médico, el oftalmólogo y el especialista de núcleos periféricos.

4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

La estructura de los Equipos y las áreas de intervención mencionadas se articulan en torno a distintos programas de actuación. Estos programas recogen objetivos concretos, actividades, profesionales y temporalización. Entre los programas que los distintos Equipos diseñan para dar respuesta a las necesidades concretas que se presentan en sus respectivas provincias, nosotros describiremos algunos de ellos por su particular relevancia de cara a la integración de nuestros alumnos. Estos programas son:

Programa de acogida.

Programa de apoyo familiar.

Programa de integración social.

4.1. LOS PROGRAMAS DE ACOGIDA.

Los primeros días de clase son, para la mayor parte de los niños, tengan o no algún tipo de déficit, un periodo de exploración e incertidumbre. Tanto el espacio físico como las personas con las que va a interactuar son, a menudo, desconocidos. Sin embargo, los niños superan con rapidez estas dificultades. Muy pronto aprenden los recorridos básicos que le permitirán acudir solos desde la puerta hasta su clase, identificar su aula, ir al WC, y relacionarse con sus compañeros y profesores. Este proceso que se realiza en pocos días y casi espontáneamente, es facilitado en muchas ocasiones por el profesor tutor cuando realiza algunas actividades con este objetivo. Sin embargo, la escolarización de un niño ciego en los primeros niveles suele agravar estas dificultades justificando sin lugar a dudas, la elaboración de un Plan de Acogida que sistematice las actuaciones que se realicen con la finalidad de facilitar su incorporación al centro.

Los alumnos con déficit visual presentan como grupo mayores dificultades para integrarse en la escuela debido a:

Dificultades para conocer y desplazarse por su entorno escolar.

Dificultades para relacionarse con los demás por desconocimiento mutuo y por los contenidos visuales de muchas de sus actividades.

Efectivamente la ausencia de visión supone una mayor dificultad en el conocimiento de su entorno escolar y en sus desplazamientos. Esta es, por orden de aparición y por su carácter básico, una de las primeras necesidades de intervención educativa que la ceguera genera y, por tanto, uno de los primeros ámbitos de actuación. Por otro lado el alumno ciego se puede encontrar igualmente en desventaja a la hora de conocer y entablar relación con sus compañeros. ¿Cómo localizo e identifico a mis compañeros de clase en el patio de recreo? ¿Cómo juego con ellos sin visión? Con el fin de abordar estas dificultades es por lo que se hace necesario diseñar un Plan de Acogida cuya finalidad básica sea:

Facilitar la adaptación del alumno a su colegio y aula, minimizando las dificultades que se derivan de su déficit visual.

Los planes de acogida para alumnos ciegos pretenden amortiguar las dificultades que pueden aparecer más que resolverlas, ya que en muchos casos un completo abordaje requerirá de un planteamiento curricular más completo y a más largo plazo. Esta finalidad general podemos concretarla en objetivos más operativos que nos faciliten el diseño de actividades. Entre los objetivos más prioritarios señalamos los siguientes:

Propiciar una mayor autonomía, seguridad y eficacia en los desplazamientos básicos por el interior de la escuela (puerta del centro - aula, aula - servicios, aula - patio de recreo).

Facilitar el conocimiento y desplazamiento del alumno por la clase.

Favorecer el conocimiento mutuo de compañeros, maestros y personal.

Como vemos, los objetivos planteados responden a las dificultades detectadas en dos ámbitos bien definidos: los desplazamientos del alumno por el interior del centro y la forma en la que se relaciona con los demás. Estos objetivos pueden abordarse con diferentes actividades. En este documento ejemplificaremos actividades diseñadas para alumnos de primero de primaria respecto al segundo objetivo:

facilitar el conocimiento y desplazamiento del alumno por la clase.

ACTIVIDAD DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS.

Recorrer en tren el aula en trailing (tocando la pared con el dorso de la mano). El maestro remarcará con claridad los giros que el tren haga al doblar cada esquina. En cada pared se nombrará una Estación que funcionará como punto de referencia.

ACTIVIDAD DE REFUERZO.

Los alumnos se alternarán en la conducción del tren y lo dirigirán a las distintas estaciones que el maestro indique.
ACTIVIDAD DE SÍNTESIS.

Los alumnos representarán con dibujos o maquetas la clase señalando las distintas estaciones.

4.2. PROGRAMAS DE APOYO FAMILIAR.

El apoyo a las familias debe también estructurarse en torno a programas de actuación que posibiliten ofrecer una intervención diferenciada respecto a las necesidades que las familias demanden. A este respecto no debemos olvidar que:

La deficiencia visual, como cualquier otro tipo de discapacidad que afecta gravemente al ser humano, implica un fuerte impacto tanto para el niño como para su familia.

La familia del niño deficiente visual supone, aún más que para el niño no deficiente visual, una fuente básica de aprendizaje. Todo el aprendizaje que espontáneamente realizan los niños en la familia o mediado por ella se ve afectado. Por ello, un abordaje adecuado por parte de la familia de esta grave problemática redundará positivamente en el niño.

La familia se ve afectada por la deficiencia visual en diversos ámbitos: emocional (lo que sienten acerca del problema), informativo (lo que saben acerca de lo que le pasa a su hijo), formativo (lo que conocen acerca de cómo relacionarse con él y educarle) Todos ellos repercuten de manera directa en el desarrollo del niño y en el bienestar familiar en general.

Un programa de apoyo familiar debe sistematizar y abordar desde una perspectiva integral las principales problemáticas familiares que rodean la convivencia con un hijo deficiente visual y que, indudablemente, afectan a su desarrollo y aprendizaje. Como objetivos básicos de intervención podemos señalar los siguientes:

Pretende abordar a la familia en sí misma y no sólo por el efecto educativo que esta tiene sobre su hijo. Cualquier programa de intervención debe reconocer la problemática familiar que la deficiencia visual de un hijo genera e intentar crear cauces que faciliten la convivencia familiar.

Reconoce la existencia de familias con distintos tipos de afrontamiento de la problemática, lo que genera necesidades y formas de intervención diversas. El programa, por tanto, debe ofrecer distintos dispositivos que respondan a esta diversidad de necesidades.

Sin querer ser excesivamente teóricos es inequívoco que, desde un abordaje integral de la problemática que la deficiencia visual plantea en la familia, analicemos con cierto detalle los desajustes, problemas y necesidades que un hijo deficiente visual causa en la familia. Sólo así podremos diseñar formas de intervención que respondan a las distintas situaciones que esta problemática genera.

Las necesidades que genera la convivencia familiar con un niño deficiente visual y de la que debe partir todo programa de apoyo para familias son las siguientes:

Necesidades de AJUSTE EMOCIONAL.

Necesidades de INFORMACIÓN clara del problema de su hijo, de su posible evolución y repercusiones.

Necesidades de FORMACIÓN para atender y convivir con su hijo.

Necesidades de APOYO SOCIAL para que la familia mantenga una calidad de vida aceptable.

Lógicamente estas necesidades no aparecen en todas las familias ni tienen un carácter permanente, sino que pueden y suelen variar conforme el niño y la familia conviven. Así, como norma general debemos partir de la situación más habitual que consiste en el hecho de que el nacimiento de un hijo deficiente visual suele provocar un desajuste familiar muy intenso. Las expectativas e ilusiones creadas en torno al futuro hijo se ven gravemente alteradas. Si bien la evolución de la familia ante el problema varía, podemos describir varias formas de vivir y afrontar esta situación.

Esta caracterización general nos puede permitir determinar distintas necesidades de intervención y el diseño de diversos dispositivos de atención:

Familias cuyo interés principal se centra en intentar solucionar médicamente el problema, pudiendo llegar a negar los diagnósticos de irreversibilidad que se le ofrecen. Comienza así una peregrinación por centros médicos en busca de ayuda especializada. Este momento, si bien es comprensible ya que pretende agotar las posibilidades terapéuticas existentes, puede repercutir negativamente en el niño si no se toman las medidas adecuadas. En algunos casos este intento de ayuda exclusivamente médica acarrea el abandono de pautas educativas y afectivas favorecedoras del desarrollo, tan esenciales entre padres e hijos.

Familias que mantienen una visión poco realista de la problemática que presentan sus hijos. Aquí se engloban las actitudes tanto depresivas que infravaloran las posibilidades de mejora como aquellas excesivamente optimistas que las sobrevaloran.

Familias preocupadas fundamentalmente en cómo abordar los problemas concretos que se le van planteando y los que aparecerán a lo largo de su desarrollo. Es este tipo de familias el que responde mejor a los planteamientos tradicionales de las Escuelas de Padres, ya que sus necesidades se centran fundamentalmente en información y formación que le facilite el abordaje de los problemas que se encuentran en la convivencia diaria.

Las necesidades comentadas no pueden abordarse desde un único programa en el que se instruya o eduque a las familias para que vivan con su hijo de manera adecuada, sino que plantea una serie de programas de intervención diferenciados y articulados que aporten a la familia una ayuda ajustada a su situación. Por ello los distintos programas que se presentan no pretenden resolver los problemas familiares sino organizar recursos que promuevan cambios progresivos en el ajuste familiar y afrontamiento de la situación. Estos programas deben verse

como un continuo en el que el peso de la ayuda prestada va trasladándose desde los profesionales hasta la propia familia. Así, algunas familias pueden utilizar únicamente alguno de estos programas hasta encontrar un cierto equilibrio o ajuste familiar, mientras que otros irán progresivamente utilizando diversos programas en los que la ayuda profesional sea progresivamente menor y, en consecuencia, su nivel de implicación en la resolución de los problemas y dificultades que esta situación genera, sea mayor. Este enfoque evolutivo no excluye la participación de la familia en varios programas coordinados, si bien pone su énfasis en la necesidad de promover niveles de ajuste progresivamente más adecuados.

A continuación se detallan los distintos programas que pueden dar respuesta a una amplia gama de necesidades de intervención familiar. Se trata de presentar una fotografía de distintas posibilidades de intervención disponibles, para desde aquí, determinar los programas que mejor se ajustan a las familias que son atendidas desde la Educación Integrada.

PROGRAMA DE ASESORAMIENTO INDIVIDUAL.

OBJETIVO: Su finalidad principal se centra en INFORMAR sobre la problemática general que presenta el chico y servir de APOYO EMOCIONAL para que la familia pueda reinterpretar bajo otros esquemas más operativos el grave problema de su hijo y las reestructuraciones que la convivencia plantea.

POBLACIÓN: Familias con graves dificultades de adaptación emocional a la problemática de su hijo y que no pueden abordar conjuntamente con otros padres las dificultades que esta situación les genera.

PROGRAMA PADRE A PADRE.

OBJETIVO: Su finalidad principal se centra en servir de APOYO EMOCIONAL para que la familia pueda relativizar el problema y asumir que se puede convivir con su hijo si se adoptan una actitud más positiva y racional.

POBLACIÓN: Familias con graves dificultades de adaptación emocional a la problemática de su hijo y que requieren de modelos familiares que afronten de manera diferente a ellos una problemática similar.

PROGRAMA GRUPOS DE PADRES.

OBJETIVO: Su finalidad principal se centra en servir de APOYO EMOCIONAL para que la familia pueda reinterpretar bajo otros esquemas el grave problema de su hijo y las reestructuraciones que la convivencia plantea y FORMAR en procedimientos de autoayuda.

POBLACIÓN: Familias con graves dificultades de adaptación emocional a la problemática de su hijo y que pueden compartir abordar conjuntamente con otros padres las dificultades que esta situación les genera.

ENCUENTROS CON PADRES.

OBJETIVO: Su finalidad principal se centra en FORMAR a las familias sobre la problemática que presenta su hijo.

POBLACIÓN: Familia sin dificultades de adaptación emocional que requieren formación específica sobre la deficiencia visual.

PROGRAMA DE HERMANOS.

OBJETIVO: Su finalidad principal se centra en INFORMAR, FORMAR y servir de APOYO EMOCIONAL a los hermanos de niños deficientes visuales con el fin de facilitar su convivencia.

POBLACIÓN: Hermanos de alumnos deficientes visuales con dificultades para relacionarse o aceptar la realidad de su hermano.

PROGRAMA DE APOYO SOCIAL.

OBJETIVO: Su finalidad principal consiste en facilitar el ajuste familiar dotando a la familia de recursos económicos y personales que hagan posible la convivencia familiar.

POBLACIÓN: Familias con dificultades económicas. Familias desbordadas por la intensa dedicación personal que requieren sus hijos.

5. RETOS ACTUALES Y FUTUROS QUE PLANTEA LA INTEGRACIÓN.

Como vemos, en pocos años se ha conseguido diseñar un sistema de apoyo a la integración que abarca a todos los alumnos con deficiencia visual escolarizados en cualquier etapa educativa, obligatoria o postobligatoria, y que arranca desde los primeros momentos de vida a través de los programas de atención temprana. Para ello se dispone de un conjunto de equipos multiprofesionales que realizan labores de asesoramiento y apoyo directo, tanto al propio alumno como a los profesionales y familias implicados directa o indirectamente en su educación. A lo largo de estos años, la investigación y la propia práctica han generado un cuerpo teórico y unos instrumentos prácticos que han posibilitado un abordaje educativo de calidad de las necesidades educativas que presentan estos alumnos. Esta breve reseña del camino andado, puede inducirnos a pensar que se ha alcanzado el objetivo final de integración escolar y social de los alumnos con déficit visual. Sin embargo, aún quedan algunos retos de gran relevancia por lograr. Por su importancia analizaremos dos aspectos claves si pretendemos articular un sistema educativo que no sólo oferte conocimientos y habilidades adecuados para estos alumnos, sino que vaya más allá favoreciendo la integración escolar y social. Estos retos hacen referencia a la integración en el currículum de las áreas consideradas específicas para los alumnos con déficit visual y su integración en la sociedad.

5.1. LA INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LAS ÁREAS ESPECÍFICAS.

El primer reto hace referencia a la necesidad de normalizar la educación de los alumnos con déficit visual. Como hemos comentado, actualmente los Equipos Específicos realizan importantes labores de apoyo educativo en todas aquellas áreas relacionadas con el déficit visual. Estas áreas hacen referencia básicamente al aprendizaje de las técnicas instrumentales (sistema braille y sistema en tinta con las adaptaciones que requiere en función de los distintos déficits visuales), la enseñanza de técnicas de orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria,

habilidades sociales, enseñanza del manejo de materiales específicos y estimulación visual. Así, al analizar el apoyo directo que prestan los profesores de los Equipos Específicos en la enseñanza del sistema braille, observamos que, en la mayor parte de los casos, son ellos los que asumen la totalidad o el mayor peso de su enseñanza. Este hecho pone en entredicho las funciones del profesor tutor en el área de Lengua Castellana y Literatura, uno de cuyos objetivos básicos en los primeros niveles educativos, es la enseñanza de la lectoescritura. Si bien este procedimiento asegura que los alumnos con déficit visual accedan al aprendizaje de la lectoescritura, se pone en entredicho la utilización de un sistema educativo verdaderamente integrador. En realidad se está utilizando un sistema de enseñanza en paralelo, donde las adaptaciones más significativas e importantes para abordar educativamente el déficit visual, se realiza por otros profesionales especializados. Este sistema es justificable en aquellos casos en los que no es posible abordar desde el aula por la especialización de la enseñanza o por la necesidad de mantener una enseñanza individualizada. Sin embargo, en este caso y en otras áreas específicas, no encontramos siempre este mismo razonamiento. Se hace por tanto necesario un análisis del currículum y un verdadero proceso de adaptación, que posibilite la inclusión de las enseñanzas que ya han demostrado su relevancia para el abordaje de las necesidades educativas que se derivan del déficit visual, en las distintas áreas que conforman el currículum. Como muestra somera de lo que indicamos, presentamos una propuesta de inclusión que relaciona los ámbitos de trabajos tradicionalmente considerados como específicos en la intervención con alumnos con déficit visual y las áreas curriculares que conforman la etapa de educación primaria:

AREAS CURRICULARES.

CURRÍCULUM ESPECÍFICO.

LENGUA CASTELLANA.

TÉCNICAS INSTRUMENTALES (Sistema braille, adaptaciones en tinta).

CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL (Conceptos medioambientales).

HABILIDADES SOCIALES.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

ESTIMULACIÓN VISUAL.

EDUCACIÓN FÍSICA.

ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD (Desarrollo sensorial, técnicas de orientación y movilidad).

Siguiendo este enfoque normalizador, se hace necesario reformular el papel de los profesionales que intervienen con estos alumnos, primando la función de trabajo directo de los profesores de la escuela ordinaria en los aspectos específicos y potenciando el papel asesor y de apoyo directo en el desarrollo de las clases por parte de los profesionales que componen los Equipos Específicos.

5.2. LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS CON DÉFICIT VISUAL.

El segundo gran reto al que el sistema educativo se enfrenta es el de favorecer, no sólo el desarrollo personal y la capacitación profesional de los alumnos con déficit visual, sino algo aún más complejo como es propiciar su integración en la sociedad. Este aspecto indudablemente implica cuestiones laborales y sociales que escapan de las competencias y posibilidades del sistema educativo. No obstante, también es cierto que la educación de los ciudadanos en el respeto a la diversidad se sitúa como un factor clave que favorece la integración social. Este objetivo, siempre asumido como una finalidad fundamental del sistema educativo, en su concreción en la práctica educativa ha estado dominado por la actuación indirecta. Es decir, la integración como filosofía educativa ha partido de la idea de que la inclusión física de los alumnos con déficit visual en los centros ordinarios conllevaría un conocimiento mutuo de las diferencias y la creación de actitudes de respeto y solidaridad. Sin embargo, en los últimos años estas ideas han sido cuestionadas, observándose en la práctica que muchos chicos con déficit visual integrados en centros ordinarios mantienen ideas de minusvaloración acerca de sí mismos, resultado de interacciones con sus iguales videntes poco adecuadas. Cuestionada esta relación directa y espontánea entre la escolarización en centros ordinarios y el desarrollo de actitudes y habilidades de relación, se hace necesario diseñar estrategias de intervención que específicamente propicien el conocimiento mutuo y la integración en la sociedad. En este nuevo desafío, la actuación se debe centrar en todos los alumnos, propiciando aspectos tales como:

Conocimiento de su situación personal.

Habilidades sociales de relación interpersonal tanto a nivel general como específicamente relacionada con el déficit visual: cómo identificarse como deficiente visual, cómo solicitar y rechazar información y ayuda, etc.

Por otro lado, estas medidas de tipo personal deben acompañarse de otros recursos de naturaleza social que faciliten la integración en la sociedad. En este sentido los adultos pueden jugar un papel fundamental de mediación que facilite la participación de los chicos con déficit visual. Debemos considerar que gran parte de las actividades grupales de niños y adolescentes se caracteriza por su alto contenido visual. Por ello, la participación de los adultos en la organización de algunas actividades en el tiempo de recreo y la inserción en organizaciones juveniles puede servir de puente que facilite la participación de estos chicos en múltiples actividades, libres de condicionantes visuales y prejuicios acerca de la ceguera.

Como vemos, muchos son los avances conseguidos hasta hoy y también muchos los retos que quedan todavía para considerar que estamos alcanzando los objetivos últimos que la educación de los alumnos con déficit visual tiene planteadas. Para ello, Jornadas de sensibilización como las presentes dirigidas a futuros profesionales, acompañadas de una formación inicial del profesorado de todas las especialidades, que les capacite profesionalmente para abordar la educación de alumnos con diversas condiciones personales, cumplen una

finalidad de indudable importancia.

ATENCIÓN TEMPRANA A NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL.

CRISTINA ~

A) INTRODUCCIÓN.

Cuando hablamos del trabajo con niños ciegos o deficientes visuales en las primeras edades me gusta siempre destacar que el marco básico de nuestro trabajo es el que nos ofrece la Atención Temprana.

¿Qué aporta la Atención Temprana general al trabajo con niños con déficit visual? Respondería, de una manera simple, que un marco teórico, y una metodología básica de trabajo.

En sentido inverso, el trabajo con bebés ciegos le recuerda a la Atención Temprana general, de una manera constante, y yo diría que dramática, la importancia de la familia, que cualquier niño, tenga el déficit que tenga, se construye como sujeto desde las interacciones con sus padres. Sólo los padres pueden despertar en su hijo el deseo de vivir, de conocer y amar el mundo. Por otro lado le destaca también la importancia de conocer e incorporar las características que cada déficit o grupos de déficits impone al desarrollo.

Insisto en esto porque considero que nuestro trabajo se inscribe en el marco del trabajo en las primeras edades, y que todos los niños, sin distinción, crecen según las mismas rutas y necesidades básicas. Lo específico que imponen los diferentes déficits no altera estos aspectos comunes a lo que es el desarrollo, entendido de una manera amplia, de la primera infancia.

Antes de entrar en cuestiones específicas de las primeras edades, siempre me gusta recordar y que nos situemos en algunos aspectos sobre los cuales me parece fundamental reflexionar para plantearnos el trabajo con los niños con déficit visual.

B) ASPECTOS DIFERENCIADORES DEL DESARROLLO DEL DEFICIENTE VISUAL.

1. FACTORES A DESTACAR.

Al analizar globalmente esta población, lo que más nos llama la atención es, junto a las dificultades más o menos amplias para recoger información por medio de su visión es su heterogeneidad.

Esta heterogeneidad viene determinada fundamentalmente por:

Tipo y cantidad de resto visual que permanece. Este aspecto es un factor fundamental. Existe toda la variedad posible de resto visual aunque a veces a todos se les llama, "ciegos". En realidad, dentro de esta población, es una minoría la que podemos considerar ciegos estrictamente. Los que trabajamos con niños pequeños comprobamos diariamente en nuestro trabajo la diferencia, en cuanto a complejidad y riesgo en el desarrollo, entre niños ciegos totales, y otros con restos visuales muy pequeños, pero que les permiten algún tipo de acceso al mundo desde la visión.

A menudo nos hablan de niños "ciegos", afortunadamente, en la mayoría de los casos presentan un déficit visual que les permitirá un desarrollo visual.

Presencia o no de déficits asociados. En las primeras edades, aproximadamente la mitad de la población que atendemos tiene otros déficits junto al visual. Podemos pensar lo complejo del desarrollo, y la metodología que hay que poner en marcha cuando el déficit visual se asocia con cualquier otro, y mayor será cuanto más grave sea este como una parálisis cerebral, o un retraso mental.

Momento de la pérdida de visión. Cualquier resto visual, en las primeras edades, permitirá un desarrollo con menor riesgo.

Junto a todo lo anterior están obviamente, todas las posibilidades de diferencias individuales.

Los elementos antes citados hacen que generalizar en la población deficiente visual sea difícil. Así, se tiende, más que a hablar de una "psicología específica del ciego" a considerar que participa del desarrollo psicológico general, con algunas particularidades impuestas por las características de su déficit. Podemos considerar pues que "la ceguera determina ciertas condiciones específicas en el desarrollo y la vida del ciego" (Huertas, 1988). Las investigaciones actuales se interesan, no ya en saber si el niño ciego alcanza o no una etapa, sino en como lo hace (Lewis, 1991). Lo que el niño ciego llegue a ser estará tan determinado por ellos, como por su historia personal, familiar como educativa.

2. LA CEGUERA COMO FACTOR DE RIESGO EVOLUTIVO.

Vamos a insistir en la concepción de la ceguera como "factor de riesgo evolutivo" (Fernández y Arteché, 1985). Este concepto da una idea clara de que la ceguera no determina definitivamente el desarrollo del niño, pero sí lo sitúa en una posición desde donde es especialmente vulnerable a las dificultades de cualquier tipo que encuentre en su entorno.

Esta concepción del niño ciego inmerso en su entorno es la que debe guiarnos al hablar del niño deficiente visual.

En definitiva, hablamos de riesgo evolutivo del ciego porque la presencia de la ceguera va a alterar su desarrollo de dos maneras. Una, porque hay una serie de áreas, que, al faltar la vista, se verán afectadas, y otra, porque la presencia de la ceguera puede tener repercusiones graves en el entorno de ese niño y por lo tanto en la relación que establezca con él (Fdez y Arteché, 1985).

Las analizaremos más detenidamente:

Reducción del caudal de información. Se dice que el 70% de la información que nos llega lo hace a través de la vista. Este dato nos puede dar idea de la limitación que la ceguera impone en este punto.

Afortunadamente, y aunque la vista sea un sentido fundamental, muchos de los estímulos que nos llegan lo hacen multisensorialmente. Así Layri (1988) destaca, al analizar la relación de una madre con su bebé, como no podemos

pensar en una madre silenciosa que se acerque a su hijo sin tocarlo. Faltarán la visión, pero una madre se relacionará con su hijo ciego como un todo donde él podrá reconocerla utilizando sus sentidos intactos.

La dimensión del ambiente como generador de respuestas. Los estímulos del ambiente solicitan respuestas en el individuo. El ejemplo típico es el objeto llamativo que estimula el desplazamiento del niño pequeño. En este punto destacamos las severas limitaciones que la ceguera impone al aprendizaje observacional. La imitación espontánea, fuente de multitud de aprendizajes, faltará o se verá muy disminuida en el deficiente visual. El niño ciego tendrá pues que encontrar caminos alternativos para aprender lo que el niño vidente aprende "sólo viendo".

Podemos decir que el niño ciego tendrá que poner más de su parte, "las capacidades madurativas que se requieren para conseguir el mismo objetivo que su compañero vidente son propias de un estado más evolucionado" (Lucerga y Sanz, 1991).

Falta la función globalizadora e integradora que realiza la visión. Es conocida la función globalizadora que la visión ejerce sobre la información de los sentidos.

El niño ciego tendrá inicialmente un conocimiento más fragmentario de la realidad. El oído proporciona una información temporal, y requiere cercanía o familiaridad con el objeto. El tacto es más lento, y proporciona una información fragmentaria y secuencializada. Esto dificulta pues un conocimiento global. Pensemos en la dificultad de percibir los cambios o movimientos, y también en la dificultad de construir el espacio próximo y el lejano.

Leonhard (1986) destaca como el bebé ciego, desde que nace, tiene que organizar la información completamente diferente al vidente.

3. POR LAS REPERCUSIONES QUE LA PRESENCIA DEL DÉFICIT TIENE EN EL ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL.

Dificultades para el establecimiento de vínculos humanos. La ausencia de visión supone inicialmente un gran esfuerzo de adaptación a una forma diferente de comunicación por parte de la familia. A menudo está tan afectada por el diagnóstico de ceguera que por sí sola no puede hacer esta adaptación (Leonhard, 1985). Las relaciones vinculares iniciales peligran enormemente.

Este aspecto hace, siguiendo a Rosa Lucerga, que una parte fundamental del trabajo en las primeras edades tenga que ver con el trabajo desde la salud mental.

Posible ambiente familiar inadecuado. La adaptación familiar a la evolución del niño y a sus progresivas necesidades educativas es difícil de hacer.

No hay que insistir en la limitación de las experiencias y de las posibilidades del niño que esto puede significar.

Posible inadecuado ambiente educativo. El desconocimiento acerca de las posibilidades de desarrollo del niño ciego puede propiciar actitudes sobreprotectoras o de falta de exigencia por parte de la escuela. Veremos más adelante como el niño ciego, en las etapas iniciales de la escolarización, necesita que su medio escolar sea decididamente directivo en relación con sus aprendizajes.

Las limitaciones vistas anteriormente pueden propiciar actitudes pasivas en el niño ciego. No me resisto a citar a Lucerga (1991), refiriéndose al juego simbólico: "...animamos a los educadores a abrirles esta puerta y enseñarles a jugar. Sabemos que en situación espontánea el déficit visual constituye a menudo para el niño una barrera insalvable tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional para poder jugar. Ahora que conocemos mejor el desarrollo del juego simbólico y sus características en este colectivo, creemos que debe darse una atención especial a este tema en los programas de atención temprana y preescolar".

C) ASPECTOS CONCEPTUALES.

El bebé sano nace con unas respuestas conductuales que primero son reflejas, y progresivamente van haciéndose intencionales. Los adultos próximos al niño, principalmente la madre, están capacitados de forma natural para interpretar estas reacciones y poder responderlas. De este modo, si no hay otras perturbaciones, los bebés se hacen progresivamente más competentes y los padres más eficaces.

Cualquier discapacidad, sensorial, física o psíquica, rompe este desenvolvimiento natural y obliga al individuo y al entorno que le acoge a realizar un esfuerzo de adaptación y a suplir, con recursos alternativos, las carencias que presente el niño.

Pero este esfuerzo suplementario, este rodeo adaptativo, no siempre resulta viable. En parte, por razones debidas al propio déficit y, en parte, por la situación de desinformación y de crisis emocional en que suelen encontrarse los padres, como describimos en el punto anterior.

La existencia de una discapacidad es, en sí misma, un factor de riesgo para el desencadenamiento de otras perturbaciones del desarrollo que se asocian a la discapacidad original.

Son precisamente estas limitaciones añadidas a la disfunción misma las que deben prevenirse en los Servicios de Atención Temprana, desde una intervención cualificada y cuidadosa, porque es en estos primeros años cuando todavía puede ser modificable el funcionamiento psíquico.

En el caso de los niños con ceguera o deficiencia visual podríamos aglutinar estas dificultades iniciales en torno a dos ejes:

En lo cognitivo, el déficit visual impone una seria limitación para interpretar buena parte de la información exterior y para integrar los estímulos que, en estos casos, llegan de forma sesgada o incompleta.

En lo emocional, la privación de la mirada como código universal de con-tacto y comunicación interferirá la relación del bebé con sus padres.

Esta situación de partida coloca al niño en una situación de riesgo que, en combinación con otros factores psicosociales puede producir detenciones o desviaciones del desarrollo y, en el peor de los casos, retrasos

mentales e importantes trastornos profundos del desarrollo.

Desde estas consideraciones, y dada la trascendencia de los primeros días y meses para el futuro de toda una vida, la atención temprana constituye un derecho de cada niño y su familia que permitirá crear las bases, los apoyos, y los andamiajes para influir en el desarrollo de su personalidad y su autonomía. Aunque hay familias que consiguen encontrar los recursos para enfrentarse a esta situación de riesgo, pensamos que la intervención en las primeras edades es de importancia crucial para prevenir y disminuir los efectos de la deficiencia.

Visto lo anterior, el modelo de trabajo que planteamos, es un modelo desde el ámbito familiar, en una doble vertiente, preventiva, y habilitadora, y exige una intervención interdisciplinar. Posteriormente veremos este punto con más detenimiento.

D) OBJETIVOS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA A NIÑOS CON DÉFICIT VISUAL.

En nuestro trabajo diario nos planteamos dos objetivos básicos:

1) Favorecer, desde el nacimiento, el desarrollo de todo niño con déficit visual.

2) Dar soporte a la familia desde el momento de la detección del déficit, prestándole una atención individualizada.

Más extensamente, estos objetivos se concretan en:

Favorecer y facilitar los procesos de desarrollo, socialización e integración del niño.

Organizar la asistencia al grupo familiar, tomando como base de trabajo el desarrollo de elementos de "contención" del sufrimiento de las familias afectadas.

Implicar a los padres en el crecimiento de sus hijos.

Generar recursos en el entorno familiar.

Lograr una coordinación interna y externa con los recursos de la zona.

Fomentar la reflexión y el estudio sobre instrumentos clínicos y psicopedagógicos específicos.

E) MODELO DE INTERVENCIÓN DESDE EL QUE ESTAMOS TRABAJANDO.

Este modelo se articula desde cuatro ejes:

1- Trabajo de coordinación interdisciplinar con Hospitales, Maternidades, Servicios de Atención Temprana, etc. En este punto destacamos el trabajo de detección, y la importancia de que los niños sean atendidos desde las primeras etapas del desarrollo.

2- Trabajo favorecedor del desarrollo normal del niño en todas las áreas, y en especial, de una personalidad sana.

3- Trabajo favorecedor y potenciador del desarrollo de las funciones visuales desde las primeras etapas de la vida. Cara a este punto, la coordinación con los oftalmólogos, y el conocimiento de la posible evolución de los diferentes déficits visuales es fundamental. La mayoría de ellos se verá favorecidos con un trabajo de estimulación. Al mismo tiempo hay un pequeño grupo, en cuya explicación no voy a entrar, que no permitirán la evolución desde el punto de vista visual, y que también, como profesionales, debemos conocer.

4- Trabajo de coordinación y seguimiento de los programas y la evolución de los niños, con Centros de Estimulación Precoz, Escuelas Infantiles, Guarderías, Hospitales, etc.

Intervenimos con el niño y su familia, estableciendo diferentes espacios según las necesidades.

Con el objeto de favorecer el desarrollo global, tenemos en cuenta las siguientes áreas en nuestros programas:

Desarrollo afectivo y emocional.

Desarrollo sensorial.

Desarrollo perceptivo-cognitivo.

Comunicación y lenguaje.

Desarrollo psicomotor.

Autonomía personal.

Estimulación visual.

Continuamente estoy insistiendo en que consideramos a la familia como protagonista de nuestro trabajo en Atención Temprana.

Es lógico pensar que son los adultos más próximos al niño, generalmente los padres, quienes pueden ayudarle a buscar vías alternativas. Sin embargo, la familia no siempre está en disposición de poderlo hacer, por no tener la información suficiente, y en muchas ocasiones, por estar sufriendo un bloqueo emocional que puede llevar a paralizaciones o a intervenciones contraproducentes. Estas situaciones son, como hemos visto, comunes y naturales ante el nacimiento de un hijo con una deficiencia.

El objetivo de nuestro trabajo es precisamente ayudar al niño discapacitado y a su familia a encontrar estas formas nuevas de adaptación.

Son los padres los únicos que pueden dar a su hijo un espacio real y simbólico, físico y afectivo.

No voy a entrar en aspectos más específicos relacionados con la intervención, ni con la evaluación.

Sí hay dos puntos concretos sobre los que querría reflexionar.

f) INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN.

La integración tiene un ritmo, no puede hacerse con prisas. Exige una evaluación cuidadosa de las posibilidades emocionales del niño y de la familia en relación a la separación y a los nuevos cambios que se van a experimentar. También es fundamental tener en cuenta las necesidades de los educadores en estas primeras etapas de adaptación.

Pensamos que deben darse unas condiciones básicas para que el niño inicie la escolarización:

Tener una madurez emocional y social que posibilite la integración.

Haber adquirido el yo o estar en un proceso organizador adecuado.

Disponer de un lenguaje comunicativo, oral o gestual.

Disponer de experiencias previas de separación.

Disponer de experiencias en el trato con otros niños.

Antes de escolarizar al niño, hacemos un trabajo previo con los padres, y se prepara, también de forma cuidadosa, con el Centro correspondiente, y sus profesionales. Esta incorporación es progresiva y paulatina. Normalmente, en estas fases iniciales, tanto los padres, o concretamente la madre, y el profesional que atienden al niño desde el programa, le acompañan en este proceso, y de una manera planificada, hasta que puede establecer las relaciones de apego con su profesora, y puede sentirse seguro en este entorno, nuevo y tan diferente a su vida diaria en casa.

G) NIÑOS CON OTROS DÉFICITS ASOCIADOS.

Los niños que presentan déficits asociados al visual forman una población amplia y muy variada.

Aunque podrían hacerse clasificaciones de diferentes tipos (dependiendo de la patología que se asocie a la visual, fundamentalmente déficits auditivos, cognitivos, y motóricos) sus características variarán en cada niño dependiendo del grado de afectación, del cuadro global de todas las dificultades que presente y de su situación familiar.

Dada la enorme heterogeneidad antes descrita, es difícil describir características y necesidades comunes. Aunque de una manera amplia, creo que podemos intentar plantear algunas:

El déficit visual asociado a cualquier otro tiene un efecto multiplicador, por ello se debe realizar un esfuerzo por entender al niño desde sus dificultades y capacidades, luchando contra la tendencia a considerar cada déficit por separado.

Cada asociación de déficits condiciona unas necesidades metodológicas específicas que, como profesionales, debemos conocer y que determinarán el marco general de trabajo en cada caso.

Sólo a través de la interacción con sus padres y la comunicación con el entorno, el niño podrá crecer y desplegar sus posibilidades.

Son recursos fundamentales para potenciar el desarrollo del niño, el facilitar el conocimiento del mundo a través de los sentidos (que actúan unos potenciando el acceso de otros), el movimiento, y la propiocepción.

Buscar formas imaginativas y flexibles de intervención es seguramente uno de los grandes retos en el trabajo con esta población.

La coordinación y el trabajo conjunto entre los equipos de Atención Temprana, y los diferentes servicios de Atención a la Primera Infancia se convierte en algo prioritario.

Estamos trabajando proponiendo programas de trabajo que incorporan, entre otras, áreas relacionadas con:

Organización de rutinas diarias. Diseño de entornos reactivos.

Uso de objetos de anticipación.

Incorporación de signos de comunicación.

Trabajo desde el movimiento coactivo, y los juegos de interacción.

Estos elementos forman parte del planteamiento general del trabajo y no deben alterar el papel fundamental que los padres deben cumplir para criar a su hijo, el papel de padres, y no el de terapeutas o rehabilitadores.

Pienso que estos niños y sus familias, que suelen ser los que más necesidades plantean, son los más desatendidos desde los diferentes servicios. Creo que representan uno de nuestros grandes retos para dar una atención eficaz y suficiente, tanto desde el punto de vista de conceptualización teórica, como de elaboración de programas y diseño de recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- CANNEL, M.R.; GARCÍA TREVIJANO,C; LEONHARDT, M; LUCERGA,R; MAYO. (2000). Atención temprana a niños con ceguera o deficiencia VISUAL Madrid.

- Guías. ONCE- LEONHARDT, M. (1992). El bebé ciego: primera atención, un enfoque psicopedagógico. Barcelona. Masson-ONCE.

- LTJGERGA, R; SANZ, M.J. (1992). Juego simbólico y deficiencia visual. Madrid.ONCE.

- LUCERGA, R.(1993). Palmo a palmo: la motricidad final y la conducta adaptativa a los objetos en los niños ciegos. Madrid.ONCE.

Montoro, J. (1993): Historia de la ceguera. ONCE. Madrid.

LA DEFICIENCIA VISUAL EN HUELVA.

JERÓNIMA IPLAND GARCÍA.

ASUNCIÓN MOYA MAYA

MARGARITA CÓRDOBA PÉREZ

Prestigiarán la entidad sirviéndose de su influencia para favorecer a la misma).

VISUAL (JI) era administrada por una Junta directiva, la cual constaba de nueve miembros, de los cuales tres eran videntes: el secretario, el tesorero y el contador. La presidencia era representada por Don Luis Abad Picón.

Esta sociedad redactó unos estatutos que fueron aprobado el 1 de Abril de 1935 destacando en sus fines y objetivos los siguientes aspectos:

La sede de esta asociación radicó en la calle Miquel Redondo, n 2 dcha.

Podían pertenecer a esta sociedad todos los ciegos -hombres y mujeres-residentes en Huelva.

No se discriminaban las clases sociales.

Se admitían los videntes que quisiesen pertenecer a esta sociedad.

Los socios se clasificaban en activos, protectores y de mérito.

Las cuotas mensuales fueron las siguientes:

Socios activos: 1,20 ptas.

Socios protectores: 1 pta.

Socios de mérito: Nada'.

Entre los objetivos de esta Sociedad destacamos:

A.- Unir a todos los ciegos de Huelva, a fin de que mediante la acción mancomunada puedan con la mayor eficacia defender y fomentar sus intereses morales y materiales.

B.- Organizar y encauzar las enseñanzas en Huelva con arreglo a las modernas orientaciones tiflológicas.

C.- Estudiar y catalogar todas las profesiones intermedias y superiores, oficios y trabajos accesibles a los ciegos.

D.- Hacer una exacta estadística de los invidentes de Huelva con los datos de ésta y causas que motivaron su desgracia, con el fin de conocer en su magnitud el problema de la ceguera.

E.- Divulgar por medio de la prensa todo lo que tenga relación con la tiflogía, a fin de que los videntes conozcan la situación moral e intelectual del ciego.

F.- Establecer en la asociación la más perfecta igualdad entre sus afiliados de ambos sexos.

Señalamos al respecto lo avanzado de estos objetivos, tanto desde una perspectiva social, como educativa.

Esta sociedad, a través de las aportaciones mensuales de sus afiliados así como con los donativos de sus socios protectores consiguió que los invidentes que carecían de medios pudieran tener asistencia médica. Parece ser que la acertada e influyente gestión de su Presidente contribuyó notablemente en su prosperidad.

A semejanza de lo que se venía llevando a cabo en Sevilla, en 1935 se implantó en Huelva la venta del cupón pro-ciegos. El sorteo era diario los días laborables y los vendedores debían vender 200 números que se pagaban a 10 céntimos cada uno. Con el transcurso del tiempo se trató de prohibir la venta del cupón, el partidismo político incidió en estas determinaciones. A partir de Febrero de 1936 la anterior sociedad fue suprimida y asumiendo tanto a los afiliados como los enseres que pertenecían a la Sociedad Local Independiente al Patronato de Ciegos por orden gubernamental.

Este Patronato de Ciegos onubense se fundó en el verano del año 1933 por destacadas personalidades, entre los que se encontraban: El gobernador civil, don Juan Rebollo y el oftalmólogo Don Ramón Garcés Alvarez (Todos ellos videntes) (Montoro, 1993).

Los objetivos de esta asociación fueron el proporcionar formación profesional a los invidentes, concederles útiles para trabajar su oficio y enseñar a los invidentes en edad escolar. No obstante, no todos los propósitos se pudieron cumplir, aunque se logró que los escolares fueran al hospicio de Sevilla. Además el Patronato gestionó para que cada convento de la ciudad ayudara a los invidentes tanto con alimentos como con ropa. A su vez los invidentes músicos tocaban el órgano en los templos de la ciudad. En el año 1935, el Patronato implantó también la venta del cupón.

Con la supresión de la Sociedad Local Independiente de Ciegos se funda una asociación provincial de ciegos cuyo nombre fue la "La Onubense" adherida a la Federación Hispánica de Ciegos y cuyos objetivos puede considerarse que fueron los mismos que la anterior. Esta sociedad también utilizó la venta del cupón.

Al iniciarse la Guerra Civil desapareció el Patronato Nacional Protector de Ciegos así como el Patronato de Huelva cuyos miembros se adhirieron a "a Onubense", no obstante los problemas que conllevó la contienda impidió que esta sociedad continuara, desapareciendo en ese mismo año, hasta que el 4 de Febrero de 1939 fue dirigida por la O.N.C.E. hasta la actualidad. La ONCE como institución presentaba un ánimo totalizador y centralista, absorbiendo a las organizaciones ya existentes y declarando obligatoria la afiliación para todos los ciegos españoles.

En el programa del III Congreso de la ONCE que tuvo lugar en Madrid en 1942, pasada ya la etapa de provisionalidad, comenzó su consolidación y con ella unos objetivos muy claros sobre la educación de sus afiliados que ha ido evolucionando conjuntamente con las diferentes reformas educativas hasta nuestros días.

La educación se erige como uno de los instrumentos básicos de que fue dotada la Entidad para alcanzar su fin primordial; que no es otro que el de conseguir la autonomía personal y plena integración social de sus afiliados~. (Alfaro, 1998: 16)~.

3.- LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD.

La ONCE, en Huelva, se ha adecuado desde sus principios a la realidad educativa con el fin de poder garantizar unos servicios eficaces y adecuados a las necesidades de los estudiantes carentes de visión o con problemas visuales graves, intentando conseguir una calidad educativa.

A partir de la década de los setenta, se presentaron cambios significativos, tanto en lo social como en lo político y la educación especial vivirá estas transformaciones a través de las cuales emergerá una realidad educativa distinta, en la que surge una nueva perspectiva en la que las n.e.e. se integrarán en los centros ordinarios y a través de ello se ampliarán las actuaciones en la atención a los alumnos ciegos y deficientes visuales. Pero, es a principios de los años ochenta, cuando la ONCE establece una serie de respuestas en el ámbito educativo entre las que destacamos:

Escolarización de alumnos con DVG en centros ordinarios.

Tratamiento diferenciado a los alumnos con restos visuales.

Atención a los DVG con otras deficiencias añadidas.

Todo ello favoreció en el dar un gran impulso para conformar equipos provinciales de apoyo a la enseñanza integrada. En esta línea se reforzaron los equipos específicos que conjuntamente con el avance en materia tiflotecnológica han dibujado un panorama muy halagüeño para las necesidades de los educandos ciegos y deficientes visuales.

Este proceso requirió su tiempo hasta conseguir definir las líneas básicas en materia educativa en la institución. No obstante, poco a poco se ha ido reafirmando un objetivo principal: el hecho de que la educación sea un vehículo indispensable para la integración en la sociedad de las personas ciegas y deficientes visuales, mediante el mantenimiento de una estructura educativa en la que pervivan y se contemplen eficazmente, las dos modalidades existentes en la actualidad». (Alfaro, 1998:18).

Es por ello y partiendo de la actual reforma que los alumnos con DVG se encuentran escolarizados en los centros ordinarios colaborando la ONCE con los medios necesarios para que los principios de normalización e integración se cumplan; en esta línea los servicios multiprofesionales de apoyo a la educación integrada proporcionan las ayudas necesarias.

Estos equipos tienen una composición y estructura adecuada a la realidad socioeducativa de su ámbito y están compuestos por profesionales especialistas a los cuales se han ido incorporando profesionales de las administraciones educativas en cumplimiento de los convenios de colaboración suscritos con las distintas partes. El Real Decreto 696/95, como otros decretos promulgados en esta Comunidad Autónoma, han ido consolidando estos recursos, tanto humanos como materiales entre los que destacamos: Equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales de atención temprana y específicos.

Este modelo de equipo corresponde a una estructura multiprofesional dirigiendo sus funciones a las personas con ceguera o DVG. Su ámbito de actuación es variable dependiendo de la población, dispersión geográfica de la zona en la que intervienen.

El Equipo Específico de Huelva cuenta con los siguientes profesionales:

Siete profesores itinerantes, una trabajadora social, una psicóloga, un técnico de rehabilitación o autonomía personal, un instructor tiflotécnico o en adaptación de tecnología para ciegos y deficientes visual y un animador socio-cultural deportivo. Actualmente colabora un oftalmólogo y un especialista en adaptación de material. Alfaro, V. (2000:21).

4.- LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LA DEFICIENCIA VISUAL.

Si bien la ONCE en Huelva realiza una muy importante colaboración con la Administración Educativa ante la educación de los alumnos ciegos y DVG; los maestros de la Diplomatura de Educación Especial reciben desde el curso 95/96 conocimientos específicos sobre este tema en la Asignatura " Aspectos Evolutivos y Educativo de la Deficiencia Visual". Esta disciplina se encuentra en 2º curso de la Diplomatura de Educación Especial, ubicada en el área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, asignatura troncal en los nuevos planes de estudio con 6 créditos (5 teóricos y 1 práctico), es impartida por el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Esta disciplina se encuentra actualmente dentro de un plan de innovación docente cuyos objetivos son:

Sensibilizar al futuro maestro sobre las necesidades educativas que pueden derivarse del déficit sensorial visual.

Tener conocimiento de los aspectos evolutivos y de desarrollo del niño con deficiencia visual.

Planificar el proceso de acción educativa que debe llevarse a término en los alumnos con deficiencia visual en la escuela.

Proporcionar criterios para priorizar las intervenciones didácticas y organizadoras en este ámbito educativo.

Adquirir un dominio básico de los recursos educativos más importantes con el fin de estimular el aprendizaje y el desarrollo personal de estos alumnos.

Conocer las bases y fundamentos teóricos de los principales modelos y programas de intervención en la escuela integradora.

Saber elaborar y adaptar propuestas curriculares para alumnos con problemas visuales.

- Conocer y analizar la función de la Educación Especial, la función del psicopedagogo, la del maestro del aula ordinaria, u otros profesionales en relación con este alumno.

Dentro de los contenidos de esta disciplina se aunan e interrelacionan la teoría con la práctica. La metodología utilizada en su docencia es participativa y activa completándose con prácticas realizadas en el Aula de Educación para la Deficiencia Visual, ONCE y particularmente por los alumnos.

Si bien el alumnado de la Diplomatura Maestro de Educación Especial recibe una formación sobre esta discapacidad visual en su carrera, el resto de las Especialidades (Maestro de Infantil, Primaria, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical) accede a la profesión con los conocimientos que puedan aportar sobre el tema la asignatura " Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial", impartida en tercer curso de carrera. Creemos que los actuales Planes de Estudio deberían insertar mayor formación al respecto en todas las Diplomaturas, concediendo a esta formación la responsabilidad que la propia LOUSE confiere a los tutores y al centro en general.

Podríamos finalizar preguntándonos ¿Quién va a dar una respuesta educativa a esta discapacidad escolarizada en un centro? Y al querer responder implicamos a todos los maestros del centro. Es por ello que la formación en este ámbito es obligación de todos y es necesario por ello que se contemple desde todos los ámbitos. No sería correcto que nos dijeran los alumnos/as escolarizados en el centro:

¿Por qué no te vas a aprender cómo me tienes que enseñar?(5)

(5) ORTIZ, C. (2001): «La educación especial a través de la mirada de...» en BUENO, J.J.; NUÑEZ, T. IGLESIAS, A (Coords.) 2001: Atención educactiva a la diversidad en el nuevo milenio Pág. 125. Universidade da Coruña. A. Coruña.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, V. (1998): «La integración escolar de ciegos y deficientes visuales en la provincia de Huelva». En CÓRDOBA, M; MOYA, A; IPLAND, J.; PARRA, D. Educación y Deficiencia l'visual Hergué. Huelva. Pág. 16

MONTORO, J. (1993): Historia de la ceguera. ONCE. Madrid.

ORTIZ, C. (2001): «La educación especial a través de la mirada de...». En BUENO, J.J.; NUÑEZ, T. ; IGLESIAS, A (Coords) 2001: Atención y educación hacia la diversidad en el nuevo milenio. Pág. 125. Universidade da Coruña. A. Coruña.

APRENDAMOS A VER

CRISTINA RAMIREZ URUZ MARIA DEL Rocío SOSA VÁZQUEZ

MARÍA SM.IDRA REQUENA ESCOBAR

1. INTRODUCCIÓN.

En esta comunicación, queremos dejar reflejada nuestra visión acerca de la integración del ciego y del deficiente visual en la sociedad, dejando en el aire una serie de cuestiones que puedan llevar a una reflexión en cuanto a este tema, y en relación a la labor que se puede realizar para conseguir dicha integración de forma global y adecuada.

El objetivo planteado al realizarla sería crear una visión crítica con respecto a la integración de la persona deficiente visual en la escuela y más globalmente en la sociedad.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TERMINOLÓGICAS.

Para todo esto consideramos necesarios distinguir entre algunos términos que se han adoptado para la determinación de un posible diagnóstico con el fin de dar una respuesta lo más adecuada posible a las necesidades que presentan, sin que dicha terminología tenga que suponer una etiqueta peyorativa para las personas.

Así, diferenciamos (Jerónima Ipland: apuntes de la asignatura Deficiencia Visual, 96/97):

CIEGOS:

Ceguera absoluta: Aquella persona que carece de restos visuales útiles desde el punto de vista del aprendizaje.

Ceguera parcial: Aquella persona que puede llegar a percibir luz, contornos, bultos, matices, pero al igual que en el caso anterior su resto visual no es aprovechable ni aún con los medios necesarios.

AMBL OPES:

Sujetos con baja visión: Personas con restos visuales utilizables para algunos aprendizajes con el material y apoyos necesarios.

Sujetos limitados visuales: Personas que con el respaldo de los medios necesarios (lentes correctoras, iluminación adecuada...) quedan solventadas sus necesidades educativas.

PLURIDEFICIENTES:

Aquellas que junto con la ceguera o la ambliopía tienen asociadas otras deficiencias, en función de las cuales se aplicará el tratamiento que haya que poner en práctica.

Como avanzábamos, esta terminología sólo es válida para establecer un diagnóstico, pero principalmente debemos detectarla; esto es tarea fácil, pues la mayoría de los escolares ya lo tienen detectado antes de su escolarización, pero existen casos en los que esta tarea es competencia del profesor, por lo que es necesario resaltar algunos indicadores a tener en cuenta (Jerónima Ipland: apuntes de la asignatura Deficiencia Visual, 96/97):

Arrugar los ojos, bizquear.. . fruncir el ceño al leer.

Taparse un ojo para leer, ojos enrojecidos, lagrimear.

Molestias considerables a la luz fuerte.

Acercarse o alejarse demasiado al leer.

Quejarse de dolores de cabeza, de ojos, mareos e incluso náuseas después de un rato de lectura o escritura.

Dificultad para leer frases de la pizarra.

Etc.

3. UNA RESPUESTA GLOBAL.

Una vez detectada esta necesidad puede surgir una dificultad añadida, esto es, que el profesor no est  preparado para afrontar la situación. Para ello, es necesario, y desde aquí demandamos, una adecuada formación del profesorado, puesto que la educación obligatoria tiene como principal objetivo ofrecer a cualquier niño una cultura común. Fundamentando esto presentamos los artículos 36 y 37 del capítulo V de la LOGSE. De ellos resaltamos algunas de las ideas más relevantes:

Regirse por los principios de integración escolar y normalización.

La participación de toda la comunidad educativa incluidos los padres, en el proceso educativo.

Disponer de los recursos materiales y humanos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

La respuesta se hará generalmente desde los centros ordinarios.

Es necesario encontrar el equilibrio suficiente entre la comprensividad y la diversidad para llegar a la integración escolar. Como consecuencia de esto, se requiere que el Diseño Curricular pueda abarcar programaciones diferenciadas y flexibles, pudiendo dar respuesta con ello a las necesidades o demandas que surjan. Con esto, no

queremos dar a entender la existencia de dos currículos distintos y paralelos, sino que partiendo del ordinario se introduzcan las modificaciones necesarias a través de adaptaciones curriculares incorporadas al PCC y a las programaciones de aula, lo que generaría situaciones en las que los alumnos irían trabajando cada vez con un mayor grado de especificidad, pero siempre acorde con sus necesidades.

Por todos es sabido, que para que cualquier persona pueda llegar a ser feliz y llevar una vida íntegra, es primordial, aceptarse y quererse uno mismo. Esto no depende sólo de uno mismo, sino que también depende de los demás, requiere apoyo de los que nos rodean. Por esto, junto a la formación docente antes citada se hace necesaria la vocación y compromiso personal y profesional de éste en un segundo plano, poniendo en un nivel superior la obligatoriedad profesional.

Es frecuente oír que los deficientes visuales están muy respaldados por la ONCE y con relación a esto creemos que la labor ha sido y sigue siendo una esperanza para todas aquellas personas que tienen como limitación su déficit visual.

Pero esto, nos parece una postura muy fácil, porque no se trata de respaldo, sino de integración a la sociedad como ciudadanos que somos.

No podemos negar que todos tenemos limitaciones, sino en unos aspectos, sí en otros, pero nuestras limitaciones son más llevaderas porque no nos encontramos tantos obstáculos en nuestro camino como ellos; con esto no sólo nos estamos refiriendo a la hora de incorporarse al mercado laboral o al sistema educativo, sino que a la palabra obstáculo en su sentido más popular, porque ni las calles, ni los locales, ni nuestra propia facultad está adaptada. Nos referimos pues a todas las barreras arquitectónicas que no quedan salvadas.

Nos preguntamos si alguna vez hemos reflexionado ante esto, pero en muchas ocasiones, al imaginar que no tenemos visión se nos plantean situaciones de extrema desorientación y miedo ante tal situación.

En una ocasión, tuvimos la oportunidad de observar a varias alumnas que estaban desarrollando un ejercicio por la facultad. Este consistía en taparse los ojos y vivir las sensaciones que conlleva. Se apreciaba en el ambiente una inseguridad provocada por el enfrentamiento a una situación nueva a la que se sumaba la inadaptación del contexto, debido a las barreras arquitectónicas que entorpecían nuestra práctica.

Con todo esto llegamos a una pregunta, que cada uno debe contestar por sí mismo después de un período de reflexión: «¿Tienen limitaciones o la sociedad en que vivimos se las pone?».

No pretendemos llevar a confusión, la limitación existe, pero es obvio que con la labor de la sociedad se puede superar.

Como maestras de Educación Especial se nos ha formado en todo lo que conlleva el término INTEGRACIÓN, pero: ¿Cuál es el verdadero significado? ¿La incorporación a un aula ordinaria? ¿Y cuando acaba el periodo escolar?».

No nos referimos pues sólo a Deficientes Visuales sino también a Síndromes Down, a Parálíticos Cerebrales, Inadaptados Sociales, Personas con Déficit Afectivo, es decir, nos referimos a la DIVERSIDAD, otro concepto importantísimo que a veces se usa pero la mayoría de las veces no se lleva a cabo.

No se puede negar el gran avance que se ha conseguido, no es que pretendamos llegar a una solución perfecta de la noche a la mañana, pero sí pedimos el esfuerzo de todos para que se eduque en este aspecto. Si estamos tan acostumbrados a oír que la escuela junto con la familia es el primer factor de socialización, si son los padres por falta de formación, si es misión de la escuela educar en y para la diversidad. Dejemos a un lado la idea de que el deficiente visual está para vender cupones o para ganar medallas, trabajos que nos parecen muy dignos, pero que seguramente tendrán otras motivaciones como los demás, sino a la vista está lo que han conseguido. Para esto, la escuela, es la primera que tiene que colaborar, siendo respaldada por el resto de la sociedad.

Cierto es este gran avance, pero nadie puede negar que los avances en la construcción de armas cada vez más sofisticadas y en nuevas tecnologías son brutalmente superior sin restar importancia a esto último.

Otro aspecto que nos parece de gran interés es la universidad, supuestamente está formando a maestros, que algún día tendrán aulas heterogéneas, de ahí la palabra DIVERSIDAD, y tendrán que impartir una enseñanza individualizada que no es nada fácil, pero todavía será más complicado si la formación en otras especialidades diferentes a la de E.E. es deficiente, estando obligados sólo a cursar una asignatura relacionada con esta especialidad.

Esperamos que se comprenda que la postura «están bien respaldados por la ONCE», es bastante cómoda, pero debemos de implicarnos todos en la labor de su integración.

Son personas, son ciudadanos y como tal tienen derechos, y no sabemos por-que tienen que esperar años hasta recibirlos.

La sociedad tiene que concienciarse de que cada persona es un mundo y que tiene que dar respuestas; hay quién no tiene visión, hay quién no está capacitado para realizar deportes duros, hay quién no se les de bien las matemáticas... pero ¿y qué? ¿no son todos personas? o ¿esto es lo que decimos pero no creemos?.

Si la informática ha avanzado tanto en tan poco, estos aspectos deberían desarrollarse en un nivel igual o superior, porque todo lo referente a la humanidad para nosotras es prioritario, sin que por ello se nos malinterprete, ya que estos avances han sido de gran importancia para todos, incluidos los deficientes visuales, haciendo referencia a los materiales tiflotécnicos (optacón, línea braille, etc.), recursos importantísimos para la integración de estas personas.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES.

Hemos reflexionado y analizado una situación real, y una serie de problemas tanto escolares como sociales.

Realmente no tenemos la solución perfecta, pero nos gustaría aportar algunas consideraciones que beneficiarían esta respuesta:

Aumento del presupuesto destinado a la educación.

Asentar el carácter obligatorio de la formación del profesorado:

- 1.- para ser capaces de dar una enseñanza individualizada.
- 2.- para detectar las necesidades de sus alumnos.
- 3.- para conocer nuevas formas metodológicas, creando una actitud flexible y abierta.
- 4.- para despertar en sus alumnos el interés y la actitud responsable hacia el aprendizaje.
- 5.- para la elaboración y utilización de recursos materiales y educativos.

Necesidad de formar en el trabajo conjunto a toda la comunidad educativa.

La formación de padres y la implicación de éstos en el proceso educativo.

Destinar fondos económicos para propiciar nuevas investigaciones en este campo.

Concienciación de la sociedad, en cuanto a la eliminación de las barreras arquitectónicas como respuesta a estas personas.

Desarrollar una enseñanza más práctica y completa desde la facultad a futuros docentes.

Concluimos diciendo que las barreras sociales son más difíciles de salvar que las arquitectónicas, y aunque hemos adelantado mucho camino gracias a la ONCE, queda aún más por recorrer, así desde estas jornadas pedimos una reflexión individual para caer en la cuenta de que sólo aunando esfuerzos conseguiremos la tan ansiada INTEGRACIÓN, en un mundo poco concienciado ante la DIVERSIDAD.

BIBLIOGRAFÍA

Bueno, M. y otros(1994) Deficiencia vis'ual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Ediciones Aijibe, Archidona (Málaga).

Jerónima Ipland. Apuntes de la asignatura Deficiencia visual. Año 96/97.

¿CÓMO SE RELACIONA SOCIALMENTE EL DEFICIENTE VISUAL?: PAUTAS ORIENTADORAS.

A. LOURDES MEDINA MARTÍN M.ESPERANZA QUISPE HERNÁNDEZ

1. INTRODUCCIÓN.

Las relaciones de un individuo con su grupo son complejas y se multiplican en la medida en que intervienen las características intraindividuales. Así, en las relaciones sociales de las personas con minusvalía esta complejidad es más significativa, como también sucede en el caso de la deficiencia visual y la ceguera. Es decir, estas personas experimentan una gran dificultad para adquirir repertorios adecuados de habilidades sociales, y además se caracterizan por una pobre autoimagen, sentimiento de inferioridad, falta de autonomía, manejo de mecanismos de defensa, autoengaño, fantasía, aislamiento, soledad,... Esto justifica la importancia que para ellas desempeñan las relaciones sociales y, por consiguiente, el entrenamiento de las mismas, debido a los problemas que presentan. Para ello se hace necesario abordar la aplicación de programas de entrenamiento de las habilidades sociales que palién las carencias anteriormente mencionadas, fomentando el intercambio de prácticas y experiencias en el campo de la acción educativa de los alumnos/as con deficiencia visual y con ceguera. En la intervención con estos alumnos/as se deben determinar las estrategias más eficaces para que aprendan habilidades sociales, las generalicen a situaciones naturales y las mantengan en el tiempo, siendo la meta final la realización de interacciones sociales satisfactorias y la participación habitual, y de forma adecuada, en actividades y juegos con sus compañeros videntes. También se ha de tener en cuenta en dicha intervención: la adecuada formación de los profesionales implicados en el cuidado y educación de estos alumnos/as, la responsabilidad compartida entre la escuela y los padres, la colaboración de otros organismos, la influencia del grupo de iguales,... De esta manera, proponemos algunas pautas orientadoras que servirían como punto de partida para la elaboración y puesta en marcha de programas de entrenamiento de habilidades sociales del deficiente visual y ciego, que también beneficiarían al resto del grupo-clase.

El comportamiento social depende, en gran medida, de la naturaleza de las relaciones que establecemos con nuestros semejantes; en este sentido Aristóteles afirmaba que "el hombre es un animal político", o sea, social. Por ello, debemos asumir la realidad social como parte de la realidad humana.

Las relaciones de un individuo con su grupo son complejas y se multiplican en la medida en que intervienen las características intraindividuales, es decir, aquellas que diferencian a una persona de otra. Así, en las relaciones sociales de las personas con minusvalía esta complejidad es más significativa, como también sucede en el caso concreto de la deficiencia visual y de la ceguera.

2. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL DEFICIENTE VISUAL Y DEL CIEGO.

Es conocida la dificultad que experimentan los niños/as con deficiencia visual y con ceguera en la adquisición de repertorios adecuados de habilidades sociales (Scott, 1969; MILLER y MILLER, 1976; VAN HASSELT et. al., 1983; entre otros, en VALLES AEÁNDIGA y MJÑANA ESTRUCH, 1997); esto es debido a que las características intraindividuales que los definen se hayan mediatizadas:

por una pobre autoimagen y sentimiento de inferioridad, que se instala desde que son capaces de reconocer su impotencia para ver y comprender que la vista es una propiedad que normalmente tienen los demás y desde que se encuentran con barreras (físicas y psíquicas) para conseguir determinados objetivos.

por falta de autonomía y la consiguiente necesidad de protección, que se incrementa por el sentimiento de inferioridad anteriormente mencionado.

por ser personas excesivamente dependientes que evitan toda situación que implique ansiedad o que la ponga de manifiesto.

por no sentirse cómodo con ellos mismos ni con los otros.

por el manejo de muchos mecanismos de defensa para poder sobrevivir en un grupo de videntes.

por culpar de todos sus fracasos a su falta de visión, aun no teniendo ninguna relación con el problema.

por evitar en muchos casos las relaciones sociales, prolongando el aislamiento y como consecuencia de la inseguridad (a mayor aislamiento, mayor inseguridad y viceversa).

por el autoengaño ("a mí no me interesa ir a almorzar fuera, prefiero quedar-me en casa").

por la fantasía, a través de la cual se evaden de la realidad para crearse un mundo imaginario e inexistente, distorsionando el ambiente real y disminuyendo las posibles tensiones que se ocasionasen y que podrían contrarrestar con la propia realidad objetiva.

y por un fuerte sentimiento de soledad, que les hace sentirse aislados vivencialmente, aunque no lo estén ni social ni familiarmente y aunque aparentemente se muestren sociables y espontáneos.

Estas ideas han sido ratificadas por numerosos autores, como COOK-CLAMPERT (1981; en Díaz AGUADO y otros, 1995) que afirma que «la baja autoestima en los niños ciegos se produce, en gran parte, como consecuencia de no haber aceptado la ceguera y de utilizar a los videntes como único grupo de referencia». SKELLENGER, HILL y HILL (1990; en VERDUGO ALONSO y otros, 1996) consideran que «las personas con deficiencia visual presentan a menudo carencias en sus repertorios de habilidades verbales y no verbales de interacción social, debida, entre otros factores, a la limitada información visual que reciben...

De lo anterior se deduce que las personas ciegas y deficientes visuales presentan elementos diferenciales en las habilidades sociales con respecto a la población vidente. Estas diferencias radican en que las personas con deficiencia visual y con ceguera: dirigen menos conductas sociales a sus compañeros que los niños videntes, es decir, establecen un menor intercambio social (MARKOVITS y STRAYER, 1982)¹; establecen interacciones menos complejas y sofisticadas que las que se producen en los niños videntes (MARKOVITS y STRAYER, 1982)¹; experimentan un mayor aislamiento debido a la escasa frecuencia con que se emiten conductas sociales y a la ausencia de respuestas que aquellas provocan (MARKOVITS y STRAYER, 1982)¹; son frecuentemente ignorados por los niños videntes, lo que agudiza su aislamiento (Díaz AGUADO y otros, 1995)¹; tienen problemas de adaptación social y de aislamiento con respecto a sus compañeros/as videntes (BIEBER-SCHUT, 1991 DAVIDSON y MCKAY, 1980)²; presentan una mayor dificultad en participar en situaciones sociales, en la autoestima y en el control interno inferior (QUINTANA, Gil y CLEMENTE, 1984)²; se caracterizan por la presencia de dificultades en la construcción de la autoimagen y el autoconcepto (FRAIBERG, 1977; BEATY, 1991; Howz E, 1987)²; poseen un locus de control más externo (LAND y VINENBERG, 1965)²; se ven a sí mismos como más incompetentes e infravalorados (QUINTANA, GIL y CLEMENTE, 1984)²; experimentan pasividad (HAIUM y STATUS, 1986)²; presentan falta de asertividad (RICKELMAN y BLAYOCK, 1983)²; adaptan simétricas posturas con apariencia de rigidez corporal (Bolfanti, 1979); poseen déficits en habilidades no verbales, como la postura inadecuada, utilización inadecuada de gestos, mayores perturbaciones del habla y menor número de formulación de preguntas abiertas (VAN HASSELT, et. al. 1983); emiten frecuentemente peticiones de información y ayuda y reciben muy pocas conductas de este tipo, dando lugar a una significativa asimetría en la interacción social (Díaz AGUADO y otros, 1995).

suelen aceptar las escasas peticiones y propuestas que reciben, tendencia que suele favorecer la aceptación por parte de los demás (Díaz AGUADO y otros, 1995).

(Extraído de Díaz AGUADO y otros -1995-).

(Extraído de VÍÑES ARÁNDIGA y MJÑANA ESTRYCH -1997-).

Debe ponerse también de manifiesto que no todos los estudios consultados enfatizan las carencias, sino que algunas investigaciones informan de aspectos positivos con respecto a la población vidente; tal es el caso de autores como EVERHART, LUZADER y TULLOS (1980), entre otros, que afirman que los ciegos y deficientes visuales son más corteses que los videntes: felicitan más, manifiestan más interés y ofrecen más ayuda.

3. PAUTAS ORIENTADORAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES.

Esto justifica la necesidad de aplicar programas de entrenamiento de las habilidades sociales que palién estas carencias tan notables, fomentando el intercambio de prácticas y experiencias en el campo de la integración educativa de alumnos/as con deficiencia visual y con ceguera. Porque el hecho de educarse en un colegio ordinario no garantiza la integración, lo que importa es la calidad de los recursos disponibles (humanos y materiales) y los objetivos que se persigan, no el lugar donde se encuentren "integrados". Así pues, la importancia de dicha integración radica, no sólo en el ámbito físico y/o académico, sino también en el social, como componente esencial de las relaciones intraindividuales; por ello, debemos iniciarnos y centrarnos, como profesionales e investigadores, en la puesta en marcha de programas de entrenamiento en habilidades sociales con estos alumnos/as.

Sin embargo, los intentos de llevar a cabo este tipo de entrenamiento han sido escasos, debido a una serie de factores, tales como:

énfasis dado en las escuelas a los aspectos académicos más que al aprendizaje social.

no priorización del entrenamiento en habilidades sociales.

ambigüedad de los objetivos en esta área.

dificultad para manejar esos objetivos con las elecciones conductuales apropiadas.

falta de tiempo para su puesta en marcha e instrucción y utilización de estrategias de aprendizaje competitivas o individuales, por parte de los educadores.

Para solventar los problemas señalados los profesionales deben determinar las estrategias más eficaces para que los alumnos/as con deficiencia visual y con ceguera aprendan habilidades sociales, las generalicen a situaciones naturales y las mantengan en el tiempo, siendo la meta final la realización de interacciones sociales satisfactorias y la participación habitual, y de forma adecuada, en actividades y juegos con los compañeros/as videntes. De esta manera, proponemos algunas pautas orientadoras que servirán como punto de partida en la elaboración y puesta en marcha de programas de entrenamiento de habilidades sociales del deficiente visual y del ciego y que, a la vez, también beneficiarán al resto del grupo-clase. Éstas son:

Las habilidades y competencias adquiridas fácilmente por los videntes, a través de la observación y la imitación, tienen que ser enseñadas a los niños/as con deficiencia visual y con ceguera, a través de la intervención activa.

Se hace necesaria la explicación a estos alumnos/as de la existencia de habilidades que se exhiben en las interacciones humanas, especialmente las no verbales, debido al desconocimiento que de éstas tienen, lo cual les induciría a sentir interés y curiosidad por algo que hasta el momento le era desconocido, porque su falta de visión se lo impedía.

Es importante completar el modelado comportamental con verbalizaciones y descripciones, por parte de los profesionales, sobre la habilidad a ejecutar.

Es necesaria la realización de actividades altamente estructuradas cuyas exigencias queden explícitas, con la finalidad de garantizar su interacción educativa, especialmente con los compañeros/as.

La exhibición de determinadas conductas no verbales, por parte del interlocutor vidente (profesor, alumno, padres,...), podrían ser percibidas por el alumno/a deficiente visual y ciego a través de ciertos matices auditivos. Todos aquellos gestos visuales que al ejecutarlos pudieran producir determinados sonidos serían los que podrían estar sujetos a observación por parte de estos alumnos/as, especialmente los gestos socialmente no permitidos: rascarse, bostezar, desperezarse,...

Es imprescindible que haya alternativas disponibles que satisfagan los requerimientos específicos de cada individuo.

Es necesario el trabajo de la expresión de emociones de estos alumnos/as. Con los alumnos/as ciegos es especialmente difícil por la utilización de sofisticada instrumentalización (amplificadores de potencia, aislador de electrodos,...); con los alumnos/as con resto visual el trabajo es más fácil, ya que se emplean láminas, vídeos, fotografías o ilustraciones con la expresión correcta de las emociones para su estimulación visual y su aprendizaje discriminativo.

El trabajo de las habilidades sociales debe estar integrado en todas las clases y actividades diarias y no sólo en las sesiones de entrenamiento programadas.

Se deben evitar situaciones nuevas que estos alumnos/as no estén seguros de poder controlar.

El estímulo continuado y el elogio al trabajo bien hecho ayudan a estos niños/as a ser constantes en la persecución de una meta (retroalimentación).

Las influencias del grupo de iguales no deben ser olvidadas, ya que la oportunidad de conocer otros chicos/as y adultos con deficiencia visual y con ceguera desarrolla su autoimagen, creando de esta manera objetivos realistas para el futuro.

Se debe estimular en estos alumnos/as la adquisición de habilidades de comparación temporal intrapersonal (consigo mismo) e interpersonal (con los demás), utilizando múltiples grupos de referencia.

Es deseable emplear el "aprendizaje cooperativo" (Jom~rsosNet et al., 1976; SLAVIN, 1981; entre otros; en DL&zAGu~ro, 1995) como enfoque de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social con la estructuración de objetivos cooperativamente, de manera que la organización del aula genere pautas positivas de socialización.

Es necesaria la coordinación entre profesionales (equipo multidisciplinar) para la generalización de los aprendizajes obtenidos.

Estos profesionales deben ayudar a estos alumnos/as a aceptar su discapacidad, a definir metas realistas y a proporcionarles la oportunidad de obtener un nivel óptimo de éxito y reconocimiento.

Todos los profesionales implicados en el cuidado y educación de estos niños/as deben tener al menos unos conocimientos básicos para poder integrar el trabajo en habilidades sociales en sus materias específicas. También se hace necesario los conocimientos especializados para ayudar al niño/a, a sus padres y a la escuela.

El marco escolar debe asignar tiempo y recursos extras para proporcionar a estos niños/as habilidades sociales.

Debe existir una responsabilidad compartida entre la familia y la escuela para apoyar el desarrollo de las habilidades sociales, por ello la escuela debe buscar la cooperación activa de los padres.

La sobreprotección de los adultos es una gran amenaza contra el desarrollo de habilidades sociales, de independencia y de vida diaria, así se debe lograr un equilibrio entre un entorno seguro y un contexto rico en oportunidades y demandas.

Es necesaria la colaboración de distintos organismos para el intercambio de información acerca de estrategias, materiales educativos, instrumentos de seguimiento, así como información en el entrenamiento de profesionales generales o especializados.

Todas estas pautas orientadoras tienen como finalidad: la disminución de la frecuencia de conductas no

interactivas, la mejora de la calidad de las iniciaciones de interacción social, el incremento de las conductas de inclusión en actividades de grupo, la mejora de la calidad de ejecución de las interacciones sociales, así como el mantenimiento de las mismas, el aumento de la participación en actividades de grupo, el aumento positivo de las conductas no verbales de interacción social (dirección adecuada de la mirada, expresión facial, gestos, posturas, etc.),...

Es decir, el entrenamiento de las habilidades sociales, de independencia y de vida diaria que faciliten las interacciones interpersonales entre sujetos con y sin discapacidad.

CARACTERÍSTICAS INTRAINDIVIDUALES DEL DEFICIENTE VISUAL Y DEL CIEGO.

Pobre autoimagen y sentimiento de inferioridad.

Falta de autonomía y necesidad de protección.

Excesiva dependencia.

No se sienten cómodos con ellos mismos ni con los otros.

Manejo de mecanismos de defensa - supervivencia.

"Fracasos" debidos a su falta de visión.

Aislamiento, inseguridad.

Sentimiento de soledad.

Autoengaño.

Fantasía.

DIFERENCIAS DE LA POBLACIÓN INVIDENTE CON RESPECTO A LA VIDENTE EN LAS HABILIDADES SOCIALES.

Dirigen menos conductas sociales a sus compañeros/as.

Establecen interacciones menos complejas y sofisticadas.

Experimentan un mayor aislamiento.

Son frecuentemente ignorados por los niños videntes.

Tienen problemas de adaptación social.

Presentan una mayor dificultad en participar en relaciones sociales.

Presentan dificultades en la construcción de la autoimagen.

Poseen un locus de control más externo.

Se ven a sí mismos como incompetentes e infravalorados.

Experimentan pasividad.

Presentan falta de aserividad.

Adoptan simétricas posturas, rigidez corporal.

Poseen déficits en habilidades no verbales.

Emiten frecuentemente peticiones de información y ayuda.

Aceptan las escasas peticiones y propuestas que reciben.

Pero también:

Son más corteses: felicitan más, manifiestan más interés y ofrecen más ayuda.

¿CÓMO DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS/AS CON DEFICIENCIA VISUAL Y CON CEGUERA?

Realizar relaciones sociales satisfactorias.

Participar habitualmente, y de forma adecuada, en actividades y juegos.

Finalidad

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES.

Proceso

Determinar las estrategias más eficaces para el aprendizaje de las habilidades.

Generalizarlas a situaciones naturales.

Mantenerlas en el tiempo.

PAUTAS ORIENTADORAS

1- Las habilidades tienen que ser enseñadas a través de la intervención activa.

2- Explicación de la existencia de estas habilidades.

3- Utilización de verbalizaciones y descripciones sobre la habilidad a ejecutar.

4- Realización de actividades altamente estructuradas.

5- Percepción de conductas no verbales a través de matices auditivos.

6- Requerimientos específicos para cada uno.

7- Trabajo de la expresión de emociones.

8- Enseñanza integrada en todas las clases y actividades diarias.

9- Evitar situaciones nuevas.

10- Estímulo continuado y elogios.

11 Importancia de la influencia del grupo de iguales.

12- Estimular la adquisición de habilidades de comparación temporal.

13- Énfasis del "aprendizaje cooperativo".

14- Coordinación entre los profesionales (equipo multidisciplinar).

15- Ayudar a aceptar la discapacidad.

- 16- Profesionales cualificados y preparados.
- 17- Asignación de tiempo y recursos extras.
- 18- Cooperación activa de los padres.
- 19- La sobreprotección de los adultos es una amenaza.
- 20- Colaboración de los distintos organismos.

BIBLIOGRAFÍA

BELMONTE HERNÁNDEZ, A. y otros (1996): «Comparte mi mundo: Una experiencia de integración con alumnos de enseñanza primaria». En Integración sobre Ceguera y Deficiencia visual n°20, pp. 20 - 25.

BUENO MARTÍN, M. y TORO BUENO, S. (coord.) (1994): Deficiencia visual Aspectos psicoevolutivos y educativos. Ed. Aljibe. Málaga.

CHECA BENITO, F.J. y ATO GARCÍA, M. (1995): «Relaciones socioafectivas del alumno ciego y de baja visión en aulas ordinarias estudio sociométrico». En

Integración sobre Ceguera y Deficiencia visual n° 18, pp. 23 - 28.

DÍAZ AGUDO, M.J. y otros (1995): Programas para favorecer la integración escolar de niños ciegos: investigación. Tomo III. Sección Cultura de la O.N.C.E. Madrid.

RUIZ ESTEBAN, C. Y ESTEBAN ALBERT, M. (1996): «La percepción del ciego sobre sí mismo. Un enfoque multidimensional». En Integración sobre Ceguera y Deficiencia visual n°22, pp. 50 — 56.

VALLES ARÁNDIGA, A. y MIÑANA ESTRUCH, J.J. (1997): «Autoestima y habilidades sociales en alumnos ciegos y deficientes visuales: desarrollo de un programa». En Integración sobre Ceguera y Deficiencia visual n° 23, pp. 60 - 69.

EXPERIENCIA VIVIDA

UNA EXPERIENCIA VIVIDA

Esta experiencia la vivo desde hace trece años aproximadamente y el afectado es una persona muy allegada, mi padre. Su nombre el Sebastián del Valle Ruíz, nació el 24 de enero de 1948 en Jerez de la Frontera. Su infancia la disfrutó como otro niño cualquiera y tenía una vista muy aguda. Desde siempre ha sido aficionado a la cacería e incluso coleccionador de monedas antiguas, pero todo cambió en 1986...

Sebastián al igual que todos los fines de semana se disponía a ir de cacería con los amigos; cada fin de semana le tocaba a uno diferente coger el coche. Lo extraño era que cada vez que lo cogía él, los compañeros se estaban dando cuenta que el coche se le iba a la derecha. Tras repetidas ocasiones, le aconsejaron que fuera a un oculista, ya que no lo veían muy normal. Mi padre no se daba cuenta, según él veía perfectamente.

Una vez comentado a mi madre, decidieron ir a un oftalmólogo de Jerez de la Frontera, cuando finalizaron todas las pruebas con numerosos aparatos, de la Torre, que es el nombre del oftalmólogo se dirigió a él y le preguntó que si él sabía lo que tenía. Al comprobar que no lo sabía, de nuevo preguntó que si había tenido un accidente o se había dado un golpe. Al negarlo, el médico afirmó que tenía una lesión en la retina (esta lesión se encuentra en la capa más interna del ojo, situada entre la coroides y el vítreo. Se trata de una membrana muy delgada, transparente, a pesar de la cual está compuesta por diez capas) y que se quedaría más tranquilo visitando a un catedrático en Cádiz. Les recomendó al profesor Jordano y además le entregó una carta expresamente para él.

Fueron a su clínica privada, Clínica de Nuestra Señora de la Salud, y coincidieron en las mismas afirmaciones que dijo el oftalmólogo de la Torre en Jerez. Tras numerosas revisiones, el profesor Jordano, para asegurarse en el diagnóstico decidió hacerle un angiofluoresceingrafía de ambos ojos, es decir, un contraste. Este contraste resultaba muy caro y el mismo fue quién le recomendó la seguridad social, puesto que él trabajaba allí.

Pasaron al hospital de Mora en Cádiz (actualmente desaparecido), donde el profesor Jordano era el jefe de la cátedra. Realizado el contraste, su informe confirmaba la existencia de una distrofia macular en ambos ojos a nivel del epitelio pigmentario de distribución reticular en patrón en ambos ojos. Concretamente esto ocurrió el 8 de octubre de 1986. Después pasaron al policlínico de Puerto Real donde actualmente pasa revisión cada seis meses.

En 1991, se desplazaron a Valencia a visitar al profesor Marín, especialista en retina, le hizo un reconocimiento habitual pero con la utilización de un aparato que sólo se encontraba en Valencia, Madrid y Barcelona. Pero la decepción fue que el diagnóstico coincidía con el de Jerez.

En ese mismo año, su vista empeoró, era el 30 de diciembre y se disponía a acompañar a mi hermano a Sevilla que jugaba al fútbol, pero una llamada avisó que estaba en el Hospital de Jerez a causa de un cólico nefrítico y con la noticia de que no veía casi nada. Todos pensamos que la causa de su déficit visual era por el cólico pero no fue así.

Esta enfermedad avanza por escalones, en 1986 bajó un escalón y nosotros pensábamos que iba a ser estable, pero en 1991 bajó a un segundo escalón, muy acusado esta vez y que por casualidad coincidió con el cólico nefrítico. La situación ahora era una visión muy reducida en ambos ojos.

En Valencia, le dijeron que tenía que adaptarse a la vista y que tenía que hacer una pequeña rehabilitación. Primero, leer todos los días empezando por los rótulos grandes y después, una vez que se adaptara, pasar a los rótulos pequeños.

En 1995, en una documentación médica, se expresaba que presentaba una degeneración macular bilateral que afectaba a su agudeza visual de manera importante. Su diagnóstico era distrofia macular bilateral.

Fueron unos años muy duros y nos comentaron la posibilidad de afiliarse a la ONCE. Y así lo hicimos. Todo fue extraordinariamente, el trato hacia mi padre fue intachable, en el día a día veía que mi padre era otro, había

recobrado la alegría, mediante la rehabilitación visual. Esta rehabilitación fue realizada en Sevilla y su duración fue de una semana. Allí le trataron:

La agudeza visual, visión de lejos y de cerca.

El campo visual.

Observaciones, en éstas se comparaban la antigua refracción y la nueva.

Mi padre ha pasado por un tribunal médico en Cádiz para concederle la condición de minusválido al superar el mínimo establecido del 33 % al tener un grado total de minusvalía de un 91%. Esta fue concedida el 25 de abril de 1996. Actualmente trabaja en la bodega Domecq ayudándose de una gran lupa a la espera de una prejubilación.

Por último, decir que no tiene solución a no haber operación pues necesitaría un trasplante de retina. No tiene tratamiento, sólo unas pastillas para la buena circulación de la sangre en el ojo.

ENTREVISTA CON LA FAMILIA DE UNA NIÑA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PROVOCADAS POR LA DEFICIENCIA VISUAL.

M^a TERESA JIRVIERZ PONCE

M^a DEL PILAR VÁZQUEZ CHOZAS

El desarrollo puede ser más difícil y requerir más tiempo, sin embargo, puede producirse con éxito en ausencia de visión. Con lo cual, el desarrollo de los niños ciegos en una razón para entender, que no hay una sola manera de producirse el desarrollo humano, sino varias.

Así, no hay razón para que el desarrollo se produzca de manera diferente al de los niños sin déficit visual; siendo fundamental entonces la atención adecuada durante los primeros meses de vida para que la estimulación se planifique a lo largo del período escolar.

Hacemos referencia, por tanto, a la atención temprana, para lo cual es muy importante destacar el papel de la familia como factor esencial para el progreso del niño.

2.-LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR.

No sólo la legislación actual recoge y regula la participación de la familia, sino que en todos los centros se plantea como necesaria en distintos aspectos.

La LOGSE, en el artículo 37.4 recoge la participación de los padres en la escolarización de sus hijos. Dice textualmente así: "las Administraciones educativas regularán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales".

El Informe Warnock (1978), sobre niños con necesidades educativas especiales, hace claramente explícita la consideración de los padres como copartícipes en el proceso educativo de sus hijos, proponiendo que el maestro-tutor sea el interlocutor y punto de contacto entre los padres.

La familia juega un papel muy importante en el proceso de socialización de sus hijos, sobre todo durante los primeros años de vida. En el caso de hijos con algún déficit, hacemos referencia en este caso al déficit visual, se ha detectado la importancia de ésta, debido a la forma en que la familia asume el déficit de uno de sus miembros, sobre todo cuando se trata de un hijo.

El nacimiento de un niño que los padres esperaban "normal" plantea casi con seguridad una crisis en la familia, produciéndose un fuerte impacto. La aceptación del hijo con una limitación visual es una tarea ardua y difícil.

A partir de aquí, comienza la incertidumbre de qué va a pasar con su hijo, cómo tratar a su hijo, cómo comunicarse con él, cómo hacer que su hijo se desarrolle de la forma más rápidamente posible...

Ante la difícil situación de la familia, se habla de distintas etapas:

Etapas de negación y aislamientos: en los primeros momentos, los padres parecen no dar importancia al problema visual de sus hijos, negando tal situación; actúan como si a su hijo no le pasara nada. Es una etapa de confusión, en la que suelen aparecer sentimientos de culpa y de desesperación.

Etapas de "enojo": es una etapa frecuente en la que los padres mantienen una actitud de culpa hacia los profesionales que trataron al bebé en los primeros momentos.

Se niegan a recibir ayuda por parte de los profesionales, no aceptando los diagnósticos médicos.

Etapas de búsqueda: al no aceptar el diagnóstico inicial, intentan buscar solución a través de visitas a otros médicos y especialistas. Buscan la opción y ayuda de varios profesionales, para asegurarse de que no hay ninguna duda acerca del diagnóstico inicial.

Etapas de depresión: suelen mostrar una situación de desánimo ante la situación de su hijo. Creen que no están preparadas para afrontar la educación de su hijo y que no es posible que tenga una vida normal.

Etapas de aceptación: los padres aceptan la discapacidad de su hijo, pero no saben cómo relacionarse adecuadamente con su hijo.

Todo esto produce cambios en la vida y acontecimientos diarios de la familia, como: alteraciones en los ritmos de sueño, reajustes económicos, cambios en las relaciones entre los padres y los otros hijos, cambios en las relaciones de la pareja y en las relaciones sociales, etc...

Pero, en general, se habla de dos conductas: sobreprotección o rechazo.

Si nos centramos en la sobreprotección: los padres están excesivamente pendientes del niño, solucionándole todos los problemas, sin permitir que el niño se hace dependiente absolutamente de ellos, lo cual provoca la pérdida de autonomía y de autoestima del niño. En cuanto al rechazo, se suele manifestar en olvido, exigencia (exigiendo al niño más de lo que puede hacer) negación (actúan más a quejarse del problema que a educar a su hijo)...

Por otro lado, el estado de ansiedad y depresión que se crea en la familia cuando se conoce la noticia de que su hijo tiene un déficit, es algo muy importante, pues puede influir de forma negativa en el desarrollo del niño.

La relación afectiva juega un papel fundamental en la adquisición de un desarrollo integral y equilibrado por parte del niño. El niño aprende pronto cómo se siente la gente, y en especial, su familia en relación a él. Estas actitudes hacia él y a todos los factores que van a influir en el desarrollo de su autonomía y autoconcepto, y en general en el desarrollo de su personalidad.

Una positiva relación con los demás permite al niño satisfacer sus necesidades y lograr un control interior que le lleva a enfrentarse con sus propios sentimientos y a aceptar los de los demás.

Para finalizar, decir que con las O.N.C.E. y otras asociaciones, las familias encuentran respuestas a sus necesidades, tanto respecto al equilibrio personal y emocional de la pareja, como respecto a la dinámica familiar.

Ante todo, pretenden preparar a los padres para que conozcan el déficit de su hijo, y para que sepan cómo actuar y qué hacer en cada momento.

3.- LA ENTREVISTA CON UNA FAMILIA.

Es importante el ámbito familiar en la historia de un alumno, pero mucho más si presenta necesidades educativas especiales. Nuestro tema es la deficiencia visual y la familia. Cuando la familia va a esperar un niño se hace un ideal, pero todo llega a la realidad, y cuando se presenta el caso de un hijo deficiente visual todo cambia: depresión, rechazo, culpa... y un sinfín de respuestas irracionales que hacen que no se pongan las energías en el trabajo a desempeñar. Sabemos que estos niños necesitan un cuidado especial y la utilización de otros recursos, pero las familias en ese momento si no están preparadas no lo saben, de ahí la importancia de organismos y asociaciones que trabajan por ello.

Una madre nos contaba que ante todo el trauma, ella misma se tuvo que dar cuenta que su hija necesitaba un cuidado especial y si ella se venía abajo ¿cómo iba a educarla?. Se afilió a la ONCE, contactó con profesionales tanto a nivel organizativo como educativo, y su hija asiste a un colegio de integración y está insertada en su grupo clase, es una más...

Es un trabajo duro de día a día, pero siempre hay que ver el lado bueno, tenemos que fijarnos en la risa del alumno, de sus progresos, y tener la esperanza que ellos pueden conseguir metas que se propongan, sin dejar de lado nuestro trabajo como docente, y atendiendo a las relaciones de la familia con la escuela, que han de ser aliados para conseguir, objetivos comunes: el desarrollo integral de la persona y mejorar así la calidad de vida de éste, para obtener un puesto en la sociedad en la que le ha tocado vivir.

4.- ONCLUSIÓN.

La mayor parte de la información es visual. En este sentido, Arel y Akesson, 1.988, afirman que "la visión tiene el rol vital de ser el sentido integrador primario". No obstante, hemos querido dejar claro que no hay una sola forma de producirse el desarrollo de los niños, sino varias. En el caso de los niños ciegos o con limitaciones visuales, al quedar restringida la información visual; el desarrollo sigue por otras vías, como son la vía auditiva, la vía táctil...

Para que se produzca un buen desarrollo del niño invidente o con limitaciones visuales, es fundamental la influencia de los padres, sobre todo durante los primeros años de vida. Es en el seno familiar donde se van a satisfacer todas las necesidades y curiosidades del niño.

En definitiva, las personas con ausencia o limitaciones visuales, tienen necesidades igual que cualquier otra. Y queda claro que no todas las personas, indistintamente que presenten déficit alguno o no, se desarrollan de la misma forma. En este caso, el desarrollo del niño con problemas visuales se produce de otra manera, pues al carecer de la visión recurre a las demás vías sensoriales.

BIBLIOGRAFÍA

VARIOS, (1993) Necesidades Educativas Especiales. Editorial Aljibe, Málaga.

VARIOS, (1994) Deficiencia visual Aspectos Psicoevolutivos. Ed. Aljibe, Málaga.

GÓMEZ JALDÓN C. Sociología de la Educación. Ed. Biblioteca Eudema. (1996)

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN ACNEE

JOSEFA CORONA PRIETO

JOSÉ TIVUMURTA

1.- INTRODUCCIÓN.

Desde que se ha puesto en práctica la LOGSE los acnee, se han visto inmersos en el proceso de "normalización" integrándose en clases "normales" con los niños de su edad y entorno social, para así por lo menos conseguir su integración social y la aceptación por parte de la sociedad de aquellas personas "diferentes". Esto hoy día en los comienzos del siglo XXI nos parece algo corriente y normal.

Hasta hace unos años esta integración era poco menos que impensable ya que el acnee en la mayoría de los casos no se escolarizaba y cuando se hacía esta escolarización se llevaba a cabo en centros especializados y un poco aislados del resto de la sociedad.

En el caso de los niños deficientes visuales o ciegos esto era mucho más significativo. Generalmente se concentraban en cada CC.AA. un centro regional donde se llevaba al alumno aislándolo/a totalmente de su entorno social y familiar por lo que en muchos casos se conseguía el desarraigo del niño de su ambiente.

Debido a esto y a nuestra experiencia creemos que el docente actual debe contar con dos características fundamentales, a la hora de enfrentarse a alumnos con nee, cosa que con toda seguridad se va a encontrar en mayor o menor medida siempre.

a) Actitud del docente hacia el acnee.

b) Formación en estas materias.

La primera es la apertura del docente hacia cualquiera tipo de discapacidad que pueda presentar el alumno/a, planteándose conseguir las metas que el propio alumno/a le vaya siendo posible lograr, ya que las capacidades del propio alumno/a serán las que marcarán la pauta a seguir.

Respecto a la formación nos plantearemos seguir una doble vertiente:

Formación inicial, a impartir en la propia Facultad de Educación.

Formación permanente, a lograr por el propio docente.

2.- FORMACIÓN INICIAL.

Basándonos en nuestra experiencia creemos que debe ser una asignatura troncal, para todos/as los alumnos/as que estudian esta carrera y estar además acompañada por otra específica en cada una de las especialidades, puesto que es fundamental conocer los diferentes tipos de acnee que pueden encontrarse, pues todos lo van a necesitar antes o después. El planteamiento de dicha asignatura sería:

Conocimientos generales de las diferentes discapacidades en el caso de los niños ciegos (distintos niveles de deficiencias visual o ceguera total y las causas que puedan producirlas).

Poner en situación de ceguera o diferentes deficiencias visuales a los profesores para que se den cuenta y valoren las dificultades que se encuentran el alumno/a.

Conocimiento del lenguaje Braille ya que va a ser el medio de aprendizaje en la mayoría de los casos.

Metodología y estrategias a aplicar en las distintas áreas de conocimiento.

Somera relación del material utilizable por los deficientes visuales, ya que este es totalmente renovable con el tiempo.

Aplicación de las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, calculadoras parlantes, relojes, etc.) a la enseñanza del niño ciego.

Técnicas de integración personal y social con vista a la normalización en la medida de sus posibilidades del alumno/a ciego o deficiente visual.

3.- FORMACIÓN PERMANENTE.

Cuando el docente se encuentra, como fue nuestro caso, que en el próximo curso tendríamos una alumna deficiente visual grave, lo primero que hicimos fue informarnos sobre las deficiencias que podríamos tener, aprendimos el Braille ya que pensamos que sería muy necesario para su trabajo posterior.

La información nos llegó a través de diferentes fuentes como entrevista con sus padres y con el equipo de la O.N.C.E., leer el expediente escolar del centro anterior y sobre todo evaluación inicial de la alumna.

Pasamos a exponer algunas características que vivimos en cada una de estas fuentes y que pueden servir de referencias general.

Sobre la entrevista con los padres se nos aportó la información sobre los datos médicos sobre como le sobrevino la ceguera, si tenía otras patologías asociadas, como se desenvolvía en las habilidades de la vida diaria, la aceptación de su problema y otros datos de interés general, como si tenía resto de visión y otros.

Con el equipo de apoyo de la O.N.C.E. nos aportó datos más relacionados con la evaluación psicológica y educativa de la alumna, el trabajo que se había realizado con ella, que método seguía con las distintas áreas, que se había iniciado en el sistema de escritura y lectura Braille.

En el primer contacto con la alumna evaluamos su desenvolvimiento en las habilidades de la vida cotidiana en el nuevo centro educativo, le enseñamos las dependencias del centro haciendo un pequeño recorrido de reconocimiento por el mismo para que ella pueda desenvolverse al máximo de sus posibilidades.

A pesar de toda esta información el equipo docente que íbamos a incidir en esta alumna deficiente visual grave no nos sentíamos demasiado satisfechos con nuestra preparación por lo que solicitamos que la O.N.C.E. organizase, para un grupo de profesores con alumnos en circunstancias parecidas de 1ª y 2ª etapa, un curso de capacitación que fuese eminentemente práctico sobre: lectura y escritura Braille, técnicas de guía, deambulación, puesta en situación de simulación con lentes especiales para cegueras y deficiencias visuales varias.

En este curso recibimos preparación teórica aunque la mayoría pedíamos sobre todo la parte práctica, ya que la teoría se puede consultar en cualquier manual sobre la ceguera, por lo cual, la mayor parte del tiempo nos daban información teórica escrita y hacíamos prácticas sobre la ceguera en aspectos que nos ayudasen a afrontar el día a día de esos alumnos.

a) Orientación y deambulación tanto en casa, como en el colegio y en la calle.

b) Desarrollo social:

a. Con los demás alumnos en la clase, en el resto del centro y fuera en la calle.

b. Con los profesores.

c. Con el resto de las personas.

c) Relación de actividades:

a. Aprovechamiento al máximo de las capacidades del alumno/a.

b. Normalización de actividades. Se intenta que el acnee realice las máximas actividades.

c. Adaptaciones diferentes que haya que realizarle para conseguir los objetivos como los demás alumnos.

d. Conocimiento de las diferentes dificultades a las que se tendrá que afrontar de cualquier tipo y enseñarle a superarlas.

A través de su expediente escolar, nos enteramos de su nivel de conocimiento y evaluación de las distintas áreas escolares, de sus capacidades y dificultades de aprendizaje.

4.- LAGUNAS EN LA FORMACIÓN ACTUAL.

Como he apuntado anteriormente creo que en todas las especialidades docentes debería haber una asignatura que tratase de las diferentes discapacidades, ya que actualmente todos los docentes en mayor o menor medida tiene en su grupo de alumnos algún tipo de discapacidad que le hace tener que adaptar todo su trabajo para la integración de dicho alumno.

Una buena información sobre las diferentes discapacidades más frecuentes hará que el docente pueda adaptar mejor su trabajo a las n.e.e. que presentan sus alumnos.

También pienso que será necesario el conocimiento de metodologías y estrategias de trabajo que ayuden a adaptarse a los alumnos que presentan esas necesidades.

Otro punto a informar a los alumnos en la formación inicial es el de técnicas de integración y socialización de los acnee, ya que el docente tiene un papel importantísimo en la manera de integrar al niño en el grupo-clase y en otros grupos mayores.

Esto es importantísimo en todas las especialidades de nuestra carrera docente, ya que desde cada especialidad se darán distintos tipos de ayuda y como se inciden en diferentes aspectos de la personalidad del niño, es por lo que deben tener estos conocimientos y capacitaciones todos los especialistas, así como los de 1ª y 2ª etapa.

5.- COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL.

Es necesaria si queremos conseguir una educación de calidad ya que cada institución puede aportar una parte importante en la misma.

En este caso se verá mejor en el caso de los niños ciegos o deficientes visuales.

La O.N.C.E. es el organismo que más sabe y conoce sobre la manera de educar y adaptar el mundo al ciego. Esta institución puede aportar conocimientos, técnicos, especialistas, tecnología y material adaptado del que es difícil disponer en los centros, así como maestros que se enfrentan diaria-mente a la tarea de ayudar a otros y maestros a asesorarse y orientarse en la educación del ciego.

La Universidad puede aportar distintos trabajos de investigación y la experiencia de sus profesores.

Otros docentes pueden aportar sus experiencias personales y la forma como han dado respuesta ellos a los problemas que se le han planteado diariamente a la hora de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos ciegos o con n.e.c.

Otro tipo de organizaciones, médicos, psicólogos entre otros podrían aportar su orientación en los diferentes campos de cada uno.

6.- CONCLUSIONES.

Para conseguir una normalización más real debemos:

Asignaturas más reales en la preparación del maestro/a de acuerdo con lo que va a encontrarse en la escuela.

Asignaturas con mayor implicación prácticas, llevando a los alumnos a la realidad de las diferentes discapacidades.

Mayor coordinación entre los distintos organismos que están relacionados con la realidad del maestro/a, llámese facultad, C.E.P. y las asociaciones y organizaciones que tutelan las discapacidades, por ejemplo O.N.C.E., asociaciones específicas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

BALADA, M. (1987). Educación visual en la escuela. Paidós. Barcelona.

LUCERGA, R".M. (1992). Juego simbólico y deficiencia visual ONCE. Madrid.

HYUÄRINEN, L. (1998). La visión normal y anormal de los niños. ONCE. Madrid.

MARTÍN, M Y TORO, S. (1994). Deficiencia visual Aljibe. Archidona (Málaga).

VILA, J. (1994). Ápuntes sobre rehabilitación visual ONCE. Madrid.

ORIENTACIÓN Y COLABORACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

MANUEL ANTONIO FENÓN JESÚS

MARÍA CINTA AGUADED GÓMEZ.

Frente a un modelo de intervención en orientación educativa realizado por equipos multiprofesionales, de corte clínico, terapéutico, correctivo, psicotécnico, también llamado «modelo tecnológico», centrado en la intervención con alumnos, en la ayuda directa, desarrollado por técnicos expertos en contenidos, debemos ir evolucionando hacia un modelo centrado en los procesos.

Pero ¿por qué este cambio? Podemos afirmar que el modelo anterior ha sido positivo para el desarrollo de la escuela y el aumento de la calidad educativa, porque en esa línea venían las demandas del profesorado de los centros, era la política educativa en uso y era el modelo que se derivaba de la formación inicial que tenían los orientadores. La práctica diaria, la reflexión sobre la misma, nuestra propia formación permanente, las mismas demandas de los centros y sus profesores, la lógica evolución de la política educativa, les ha llevado a replantearse continuamente su trabajo.

Por tanto, tampoco puede decirse que hayan pasado de un modelo a otro de la noche a la mañana, ni siquiera que los modelos sean cerrados, sino que aun están en una continua transformación y revisión de modelos, incluido éste, que permita que sean agentes facilitadores de cambio.

En el modelo de orientación centrado en los procesos, los orientadores trabajan con los centros desde una perspectiva colaborativa. Analizan y comprenden los problemas y necesidades de los colegas, buscan y seleccionan

las soluciones apropiadas a los mismos, contribuyen a la formación permanente del profesorado en nuevas prácticas educativas, asesoran en la planificación del centro procurando el desarrollo del currículo, asesoran con un enfoque bidireccional dentro de los procesos, trabajando con los profesores y los centros, desde los centros, facilitando intercambios y experiencias, ayudando en el desarrollo del cambio educativo.

Los profesores desde la propia dinámica de la escuela, investigan la dialéctica entre teoría y práctica, actúan con técnicas propias del modelo de investigación-acción y desde la perspectiva de la intervención por programas, plantean un modelo curricular constructivista, ayudan a anticipar y prevenir problemas, colaboran en la compensación de desigualdades, facilitando la vinculación entre la escuela y la familia, favorecen el cambio de los esquemas mentales y creencias de los profesores ante determinados mitos: fracaso escolar, tendencias homogeneizadoras..., participan en la evaluación de los procesos.

Referido a la atención a la diversidad, se trata de proporcionarles instrumentos, estrategias, recursos e información. Se realiza en una relación profesional de intercambio, de demanda - respuesta, de sugerencias - propuestas, de evaluación -reacción, en la que el orientador, no puede inhibirse de la realidad concreta y compleja del profesor de apoyo a la integración, pero el orientado tampoco puede quedarse en la mera solución de un problema aislado, puntual y, frecuentemente, anecdótico.

Así por ejemplo los orientadores pueden ayudarles a reflexionar sobre aspectos tan importantes como cuestiones que se tienen que plantear los profesores de pedagogía terapéutica a la hora de realizar la programación de sus actividades coordinados con los tutores:

Respecto a los alumnos/as:

¿Conocemos su nivel madurativo?

¿Conocemos su nivel de competencia curricular?

¿Conocemos su grado de motivación y sus intereses?

¿Conocemos el tipo de relaciones que establecen entre sí?

¿Conocemos la forma en que aprenden?

¿Conocemos las peculiaridades o características específicas de los que presentan necesidades educativas especiales de mayor grado?

¿Sus necesidades educativas están presentes en todas las decisiones curriculares del aula ordinaria?.

El orientador puede implicarse a través, por ejemplo, de una supervisión clínica en ese conocimiento de los profesores y su actuación ante las NEE. También puede ayudar facilitando a los PAIS y a los tutores instrumentos específicos de evaluación que ayuden a comprender la madurez inicial de los niños y referidos a:

Nivel de Competencia Curricular del alumno.

Logopedia.

Psicomotricidad.

Fina.

Gruesa.

Percepción.

Grafomotricidad.

Conceptos Verbales.

Conceptos Cuantitativos.

Escalas de observación de conductas.

Técnicas sociométricas.

Modelos de entrevista familiar.

Técnicas grupales.

Etc.

Respecto a la coordinación para Tutores:

El punto de partida podemos situarlo en dos elementos organizativos: el aula ordinaria y el apoyo. Entendemos el aula ordinaria como la fórmula organizativa que permite el desarrollo de contextos de enseñanza y aprendizaje, que normalmente se desarrolla en un espacio físico denominado aula (del que tomamos el nombre) y que permite la interacción entre un grupo de alumnos y uno o varios profesores. Es el contexto educativo usual en los centros educativos. Por el contrario, entendemos como apoyo todas las fórmulas organizativas que puedan ponerse en marcha para intensificar, optimizar, reforzar, es decir, apoyar, lo que ocurre en el contexto denominado aula ordinaria. Puede ser desde la presencia de otro profesor en el aula para intensificar la atención individualizada de alumnos determinados hasta la salida de alumnos concretos fuera del aula ordinaria para desarrollar contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, normalmente en grupo pequeño y con un profesor especialista.

Conscientemente hemos querido definir los contextos anteriores como algo más que un espacio físico diferenciado. Son a nuestro entender contextos educativos completos y complejos, de los que el elemento humano seguramente es el más relevante a su vez. Resultando obvia la presencia de alumnos tanto en uno como otro contexto, la diferencia de elementos humanos se centra en la presencia de un profesor-tutor (o profesor especialista de materia) en el caso del aula ordinaria y en la presencia de un profesor de apoyo o profesor de apoyo a la integración en el contexto denominado apoyo. No diferenciamos en este momento a los alumnos, pues consideramos que todos tienen necesidades educativas (si son especiales o no, es otro criterio).

Desde esta perspectiva: tutor/profesor de apoyo, nos podemos hacer las siguientes preguntas:

¿Tenemos criterios comunes respecto a objetivos, contenidos, metodología, utilización de materiales...? ¿Evaluamos nuestra propia práctica educativa? ¿Qué dificultades tenemos? ¿Qué podemos hacer para resolverlas? ¿Valoramos las actitudes, expectativas y estilos de enseñanza de los tutores? ¿En qué medida unas u otras están condicionando positiva o negativamente la respuesta a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales? ¿Somos capaces de someternos a una evaluación externa que compense la posible subjetividad y en la que puedan participar otros profesores y profesoras en un clima de confianza y cooperación? ¿Qué criterios utilizamos para decidir las modalidades de apoyo más indicadas para cada alumno del aula? ¿Revisamos su adecuación? ¿En función de qué criterios valoramos su eficacia?

Con respecto al aula ordinaria:

¿La distribución del espacio de nuestra aula favorece la autonomía y movilidad de los alumnos? ¿Qué aspectos tenemos en cuenta para distribuir el espacio de forma que se compensen las dificultades de los alumnos y alumnas y se favorezca su autonomía y movilidad? ¿El mobiliario del aula es adecuado a las necesidades de los alumnos? ¿Qué modificaciones hemos realizado para conseguirlo? ¿Es muy alto el nivel de ruido en el aula? ¿Cuáles son sus causas? ¿Qué podemos hacer para reducirlo? ¿Contamos con diversidad de materiales que sean útiles para alumnos con distintas necesidades? ¿Qué medidas podemos poner en marcha para dotarnos de material diverso?

Con respecto a las ACIS:

¿La secuencia de objetivos y contenidos seleccionada es adecuada a los conocimientos previos de los alumnos? En caso negativo, ¿qué ajustes serían necesarios? ¿Necesitan los alumnos con necesidades educativas especiales acceder a determinados objetivos y contenidos que no están contemplados en la propuesta? En caso afirmativo, ¿cuáles serían? En función de las características de los alumnos y alumnas ¿qué contenidos son imprescindibles y prioritarios? ¿Son muy distintas las prioridades de los que no presentan necesidades educativas especiales? ¿Qué criterios se utilizan para organizar el trabajo en grupo? ¿Son válidos para todos los alumnos? ¿Estamos satisfechos de los informes de evaluación? ¿Reflejan claramente la situación de los alumnos?

Hay que evitar que los programas de intervención en asesoramiento con profesores de Apoyo a la Integración corran el peligro de abrirse, expandirse en un continuo de reuniones (tutorizadas y paternalistas), que pueden no tener un fin definido en el tiempo. La presencia de unos objetivos excesivamente amplios y ambiciosos, unido a procesos de evaluación no definidos, pueden conducir al fracaso y volver a esquemas anteriores.

Desde esta perspectiva orientar es ayudar a reflexionar para saber tomar decisiones. Una pregunta difícil de responder sería ¿cómo ha de ser la formación inicial del orientador? ¿y su formación permanente?

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1979): Vademécum De Pruebas Psicopedagógicas. Mec, Madrid.

AGUADED, M.C., BOZA, A., FONDÓN, M., IPLAND, J., SALAS, M. (1998): Integración: Didáctica y Organización. Hergué Editores, Huelva.

ALONSO TAPIA, J. (1995): Orientación Educativa. teoría, Evaluación E intervención. Síntesis, Madrid.

CÓRDOBA PÉREZ, M. y RODRÍGUEZ LÓPEZ, J; M. (1992): Integración Y Autointegración Del Disminuido. Aones, Huelva.

FONDÓN JESÚS, M . (1997): «Una experiencia de supervisión clínica en formación de profesores de 1º de ESO». En AGUADED, J. Y GONÇALVES, J.

Caminos para el encuentro educativo. Universidade do Algarve/Universidad de Huelva, Huelva.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): La Enseñanza: Su Teoría Y Su Práctica. Akal Universitaria, Madrid.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): Colección De Materiales Curriculares. Sevilla.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA I JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Y Adaptaciones Curriculares. MEC I J.A., Madrid.

PARRILLA, A. (1992). El Profesor ante la Integración Escolar. Investigación y Formación. Argentina: Cincel.

SALAS, M., FONDÓN, M. y BOZA, A. (1995): «Orientación educativa y asesoramiento: Algunas reflexiones sobre la práctica». En AGUADED, J. Y REJA, V.

(Dir.) Educa, sin fronteras. Universidad de Huelva y Universidade do Algarve, Huelva.

ZABALZA, M.A. (1995): Diseño Y Desarrollo Curricular. Narcea, Madrid.

LA COORDINACIÓN MULTIDISCIPLINAR ANTE LA INTEGRACIÓN DE LA DEFICIENCIA VISUAL

JERÓNIMA IPLAND GARCÍA

MARÍA CINTA AGUADED Gómez.

* Como norma general en esta comunicación, sólo se van a emplear los sufijos femenino y masculino cuando la normativa legal lo exija. En los demás casos, no se hará así para facilitar la fluidez de expresión, se entenderá que se está haciendo alusión a los dos géneros

RESUMEN.

El objetivo principal de los equipos psicopedagógicos es conseguir la efectiva integración y normalización de los alumnos con necesidades educativas especiales, para ello se despliegan una serie de actuaciones llevadas a cabo a través de programas de intervención para cada zona.

La atención, normalización e integración de los alumnos con deficiencias visuales se ve facilitada por la intervención de los equipos específicos de la ONCE, los cuales para hacer efectiva esa integración despliegan también una serie de medios. Si ambos equipos actúan sobre los mismos alumnos y en el mismo entorno educativo

se hace necesario la coordinación entre ambos, por tanto, con esta comunicación se quiere difundir los beneficios que aportan la colaboración de los distintos estamentos implicados en la atención del alumnado con deficiencias visuales. Concretamente la colaboración entre el equipo específico de la once y los equipos de orientación educativa.

INTRODUCCIÓN.

La Reforma educativa parte del principio establecido por la Constitución Española de 1978, en el que la educación es un bien al que todos tienen derecho. Partiendo de este principio, se considera que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de los problemas de cada uno, y que todos los alumnos pueden presentar necesidades educativas.

No obstante, dentro del Sistema Educativo, existen alumnos que presentan necesidades educativas especiales, entre los que se encuentra la deficiencia visual, a los cuales será necesario para poder acceder al currículum ordinario, realizarles adaptaciones diversas, es decir la reforma rechaza la idea de un currículum paralelo al ordinario, donde tuvieran cabida aquellos que presentaran algún problema o necesidad específica.

Es por ello, que los alumnos deficientes visuales presentarán necesidades educativas especiales, pero deben ser considerados sujetos de educación sin más, exigiendo que se complemente su aprendizaje con los recursos ordinarios de que dispone la escuela y con otros extraordinarios demandados por las específicas necesidades de cada uno. Entre estos recursos destacamos los personales, es decir equipos de apoyo tanto internos o externos que tendrán una intervención coordinada con el fin de facilitar al integrado el acceso al currículum común.

Con la integración escolar se ha incrementado el número de profesionales que desarrollan su función en los centros, no obstante ello requiere que una constante coordinación sin olvidar a la familia del alumno, a la cual corresponde uno de los papeles importantes en este proceso. Por tanto, la colaboración y la coordinación dentro de un centro educativo es necesaria, y aún más, imprescindible. La educación escolar se ha convertido en un sistema cohesionado donde cualquier intervención está conectada, depende de otra y así el diálogo y la participación se hace necesaria.

Partiendo de lo anteriormente expuesto nos preguntamos:

1. ¿En qué marco legal encontramos estos recursos?
2. ¿Qué profesionales especializados intervienen?
3. ¿Cuáles son sus funciones al respecto?
4. ¿Cómo intervienen?
5. ¿Cómo se establece la coordinación entre estos profesionales?
6. ¿Cómo se realiza la intervención familiar y su coordinación con los equipos de apoyo?

Entre los profesionales que intervienen en la integración de los deficientes visuales encontramos:

Equipo de apoyo interno, (Profesor de apoyo a la integración, Profesor de Audición y Lenguaje y Cuidador).

Equipos de apoyo externo, (Equipo de Orientación Educativa y Equipo multidisciplinar itinerante de la O.N.C.E.).

1. LOS EQUIPOS MULTIPROFESIONALES.

En cumplimiento con lo establecido en la L.O.G.S.E. y la normativa que la desarrolla, se reguló la estructura y funciones de los Equipos Externos por medio de una Orden en 1992, no obstante la formación de estos equipos ha ido evolucionando con el tiempo hasta configurarse como existen actualmente y como veremos posteriormente.

1.1.- MARCO LEGAL DE REFERENCIA.

En 1990 se promulga la LOGSE, la cual recoge de manera relevante la atención a los alumnos con n.e.e. dentro del Sistema Educativo, dedicando a ellos el capítulo V del Título Primero, se establece en éste, el conjunto de medidas y adaptaciones que aparecen en la Ley, para llevarlas a efecto en los niveles, etapas, ciclos etc. en que se ordena el sistema, a los alumnos con n.e.e.

Este proceso de transformación y renovación educativa en un intento en mejorar la calidad de la enseñanza incluye como elemento básico los distintos Equipos de Orientación Educativa tanto de la Administración Educativa como de las administraciones provinciales y locales, encaminados a potenciar las actividades en el campo de la orientación, asesoramiento del profesorado, diagnóstico y prevención en base a disminuir la tasa de fracaso escolar, facilitar las salidas profesionales de los alumnos, asistir al alumno en su orientación escolar y personal e integración del alumno disminuido en el ámbito ordinario de la educación.

En Andalucía desde hace algunos años el sistema educativo cuenta con un conjunto de recursos personales relacionados con la orientación educativa y profesional, la intervención psicopedagógica en el ámbito de la atención a los alumnos con n. e. e. y la compensación educativa.

Con objeto de evitar superposiciones en las orientaciones y lagunas en cuanto a la población a atender, funciones e incidencias paralelas y con la finalidad de un mejor aprovechamiento de los recursos se hace necesario replantear la orientación, aprobándose a través del tiempo los siguientes decretos:

Decreto 238/1983, de 23 de Noviembre por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica. (BOJA nº. 98, de 3-12-83).

Para el desempeño de funciones generales de apoyo al profesorado, para la orientación vocacional y profesional y la valoración psicopedagógica de los alumnos.

Al amparo del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial se crearon los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, para la atención educativa del sector de población escolar

con necesidades educativas especiales.

1.2. EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (E.O.E.).

La Ley Orgánica 1/1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, establece que las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de dicha Ley, la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los Centros que impartan enseñanzas de régimen general para favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

Por su parte, los Decretos 105/ 1992 y 106/1992, de 9 de junio, por los que se establecen, respectivamente, las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, determinan que los Centros Docentes dispondrán del sistema de organización de la orientación psicopedagógica que se establezca, con objeto de facilitar y apoyar las labores de tutoría y orientación en los Centros.

1.3. MODELOS DE INTERVENCIÓN DEL E.O.E.

La Consejería de Educación y Ciencia es la promotora para la creación de los Equipos de Orientación Educativa y delimitan sus zonas de actuación. Estos equipos actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa, son unidades básicas de orientación psicopedagógica mediante el desempeño de funciones especializadas.

Las áreas constituyen los ámbitos de actuación, justificándose por la necesidad de una organización racional del trabajo entre los profesionales de estos Equipos.

La Consejería es la que organiza el territorio de cada provincia de Andalucía en zonas educativas, que constituirán el ámbito de actuación de los respectivos Equipos de Orientación Educativa.

1.3.1. Organización de las zonas.

La organización de cada provincia en zonas educativas se realizarán teniendo en cuenta:

Nº total de alumnos de la zona en cada etapa educativa.

Características geográficas de la comarca.

Características educativas y sociales.

1.3.2. Constitución de los equipos.

Los Equipos de Orientación Educativa estarán constituidos por psicólogos, pedagogos, médicos, maestros y logopeda.

Cada Equipo de Orientación Educativa tendrá un coordinador que será nombrado por el Delegado Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, de entre sus miembros por un periodo de tres años.

1.4- FUNCIONES DE LOS EQUIPOS.

Funciones generales: A desarrollar en cada centro de la zona.

Funciones especializadas: Propias de cada una de las áreas de trabajo.

Dentro de todas estas funciones es prioritario la coordinación.

1.4.1. Coordinación:

Estos equipos se coordinarán en el marco de la zona educativa donde desarrollan sus funciones, y con otros servicios tales como Asuntos Sociales y Salud en el ámbito de sus respectivas competencias. Entre estos están los equipos específicos de la ONCE por actuar en el mismo centro educativo y sobre la misma población infantil.

1.4.2. Modalidades de actuación:

Los Equipos de Orientación Educativa adoptarán como criterios para la planificación y el desarrollo de sus actuaciones la intervención por programas dando especial atención a la prevención y al trabajo en equipo.

«Las intervenciones indiscriminadas o sólo puntuales, sean pruebas diagnósticas, evaluaciones o puramente psicométricas, o sesiones de mera información que no responden a un programa más amplio donde adquieran sentido, resultan en el mejor de los casos, del todo ineficaces cuando no contraproducentes y obstaculizadoras de los resultados apetecidos-» (La Orientación y la Intervención Psicopedagógica. Documento MEC, 1990, pág. 23).

Estos programas de intervención deberán responder a las necesidades manifestadas por el profesorado de la zona o a las detectadas por los Equipos. También se les podrá requerir el diseño y desarrollo de programas específicos e intervención psicopedagógica. Los programas son las formas concretas de organizar, ejecutar y evaluar las actuaciones dentro del área, con ello se evita actuaciones aisladas y puntuales únicamente.

Estos programas pueden surgir bien como respuesta estructurada a las demandas y necesidades de los centros bien como respuesta a las necesidades detectadas por los propios profesionales.

Según el Plan de Orientación de Andalucía (1983), estos programas pueden ser comunes o específicos.

Los comunes serán aquellos que por su carácter básico y prioritario se desarrollan en todas las zonas y tienen un carácter más prescriptivo mientras que los específicos surgen del conocimiento que tienen los profesionales con las respectivas zonas.

Estos programas pueden ser originales, elaborados por los miembros de los equipos para una actuación y contexto determinado, o bien pueden consistir en una adaptación y aplicación creativa de programas ya elaborados.

En ellos se deberá contemplar el conjunto de recursos materiales, instrumentos y/o elementos personales necesarios para su ejecución. La ausencia de estos datos puede ocasionar retrasos que no beneficiarán la ejecución del programa en sus diferentes fases

Al final de la ejecución de un programa debe realizarse una evaluación del mismo como mecanismo de reajuste y control de proceso de planificación, diseño, ejecución y efectos del Programa.

2. EL EQUIPO MULTIDISCIPLINAR DE LA O.N.C.E.

Sabemos que con anterioridad a la LISMI en el año 1982, la colaboración entre la O.N.C.E., el Ministerio de

Educación y Ciencia y el INSERSO no estaba institucionalmente establecida Coll(1994), y por lo tanto no existía un plan de coordinación de las diferentes acciones llevadas a cabo por cada uno de ellos.

En el año 1983 se lleva a cabo un Acuerdo Marco entre las tres entidades mencionadas para la colaboración en la atención a las personas con deficiencia visual. En este Acuerdo Marco se establecían los criterios, objetivos y áreas de actuación de los citados organismos en el ámbito de sus respectivas competencias. Todo ello dio lugar a la creación de equipos multidisciplinares para la atención de los niños con deficiencia visual.

Los equipos integrados por profesionales vinculados a los tres organismos, realizando tareas de: Detección, orientación y apoyo a los alumnos con deficiencias visuales, sus familias y a los profesores de los centros donde estén escolarizados. No obstante, la colaboración entre la O.N.C. E. Y el Ministerio se ha ido incrementando, y en 1991 se firmó un convenio para fomentar el acceso de las personas deficientes visuales a los planes provinciales de formación de adultos.

En 1993 se amplían estos convenios entre ambos organismos y se contempla la necesidad de ofrecer formación a los profesores que atiendan en sus aulas a alumnos con deficiencia visual.

Los Equipos Específicos de Ciegos y Deficientes Visuales asumirán el papel de seguimiento y apoyo a los alumnos escolarizados en centros ordinarios. Podemos decir que la actuación de los Equipos de profesores de apoyo externo para la integración de deficientes visuales viene postulada por dos tipos de razones:

1º.- Los cambios derivados de la implantación en su momento de la LOGSE, tanto a nivel conceptual como instrumental.

2º.- El nuevo modelo de escuela en el que se contempla la adecuación de la respuesta educativa en el entorno más normalizado posible.

3. PROCESO DE COORDINACIÓN ENTRE AMBOS EQUIPOS.

Una vez conocido el funcionamiento de ambos equipos describiremos cuales pueden ser los cauces de colaboración y coordinación entre ambos equipos.

Las palabras coordinación, cooperación, participación... son abundantes en todos los textos de educación, y es que, en un tiempo relativamente corto se ha pasado de abandonar términos como: "mi clase", "mis niños" para sustituirlas por "reuniones de ciclo", "consejo escolar", "claustró"...

El gran reto educativo es abandonar la situación de soledad y pasar a la situación de colaboración y cooperación.

A pesar que la coordinación interna va aumentando a nivel interno, a nivel externo continuamos como en los inicios.

Nos encontramos con los siguientes obstáculos:

1. Propia dinámica del trabajo.

Horario ajustado.

Itinerancia.

2. Falta de tiempo.

3. No contar con cauces legales de coordinación.

Una vez analizados los obstáculos describiremos cuáles pueden ser las propuestas de mejora.

1. Los equipos de orientación educativa y los equipos actúan por zonas educativas, actuamos en los mismos centros, por tanto, es necesario que exista algún cauce institucional para conocer y coordinarnos y no solamente la iniciativa personal.

2. Deben de ser delimitados los diferentes campos de actuación, porque a veces por esta falta de coordinación reincidimos en determinadas cuestiones.

3. Se hace prioritario determinar canales de trasmisión de información, no solo limitarnos a charlas informales en los pasillos o conversaciones durante los recreos.

4. Determinar las funciones y responsabilidades de cada profesional para no sobrecargarnos de trabajo innecesario. A veces trabajamos lo mismo de manera paralela.

5. Llevar una coordinación con los tutores, profesores de pedagogía terapéutica, equipo directivo entre ambos.

6. Colaboración con la familia de forma conjunta para ajustar las orientaciones dadas por cada uno.

Para llevar a cabo esta coordinación sería necesario:

1. Contar con un espacio de coordinación entre los distintos profesionales de los equipos de orientación educativa y los equipos especializados de la once que atienden a alumnos con deficiencias visuales. Una reunión una vez al trimestre para trasbase de información, materiales, orientaciones...

2. Jornadas de intercambio de opiniones, experiencias, materiales.

3. Encuentro a nivel provincial de ambos profesionales.

4. Realización de grupos de trabajos o investigación conjunto.

5. Colaboración conjunta en la implicación de los padres en la colaboración en programas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA, M~.J. y otros. (1990). Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias. MEC : Madrid. CIDE.

ALBERTE CASTIÑEIRA, J.R. (1991). «Los servicios de apoyo para la Educación Especial y los programas de integración: la formación de los profesionales que lo integran». En ZABALZA, M.A. y ALBERTE CASTIÑEIRA, J.R. (Coords).

Educación Especial y formación de profesores. Santiago de Compostela: Tórculo, 75-98.

BAUTISTA, R. (1991). «Modalidades de escolarización. El aula de educación especial y el aula de apoyo». En BAUTISTA, R. (Coord.) Necesidades Educativas Especiales. kianual teórico práctico. Aljibe: Málaga. 61-75.

COLL, C. (1994). «La atención educativa a personas con deficiencia visual: Colaboración interinstitucional y retos de futuro». En Áctas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes flsuales. Vo. 1 Madrid. ONCE. Págs, 286-293.

Consejería de Educación y Ciencia. Decreto 238/1983 por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. (BOJA, N° 98, de 3-12-83).

Consejería de Educación y Ciencia. Plan de Orientación de Andalucía. (1993).

GÓMEZ,V.; MARTÍN, J.; SÁNCHEZ, J.P. (1994). «El acceso al currículum. Adaptaciones curriculares.» En BUENO, M. y TORO, S. (Edits). Deficiencia Visual: Aspectos psicoevolutivos y educativos. Aljibe. Málaga. 263-290.

HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988). Aprender juntos. La integración escolar. Madrid. Morata.

LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE), 1990.

NIETO, J.M.(1996). «Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales». En ILLAN, N. (Coord.) (1996). Didáctica y organización en Educación Especial, Málaga. Aljibe. 109-158.

DEFICIENCIA VISUAL: LAGUNAS FORMATIVAS EN EL PSICOPEDAGOGO Y MAESTRO DE PRIMARIA.

INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN

INTRODUCCIÓN.

Constantemente llegan a nuestros oídos las quejas de los maestros de educación especial en cuanto a la formación universitaria que reciben. El origen de estas denuncias radica en la separación que existe entre la perspectiva teórica y práctica. Es decir, no se sienten preparados para poder atender y dar una respuesta de calidad a las distintas necesidades que los alumnos puedan presentar a lo largo de su escolaridad. A este respecto, quisiéramos señalar una idea que si bien no es novedosa resulta "extraña" en el día a día de muchos centros educativos, y es que este colectivo de maestros no es el único implicado a la hora de desarrollar la atención a la diversidad. "El centro escolar se ha de apartar de sentimientos de compasión o de resignación pasiva, eludir prejuicios y temores vinculados a la deficiencia visual y tomar una actitud activa y participativa en el conocimiento del alumno como realidad humana. La sociedad, asimismo, ha de potenciar las capacidades y posibilidades de realización personal para facilitar la realización plena de los deficientes visuales en los planos social y profesional". (AA.VV, 1.994,pag. 269).

Cabe preguntarse por qué ante la misma temática, la educación especial; los diferentes profesionales adoptan posturas tan distintas. Como maestras de Educación Primaria y futuras psicopedagogas y sin menospreciar la función que el resto de compañeros realizan, nos centraremos en el papel que desempeñan estos profesionales en relación a la educación especial y más en concreto a la deficiencia visual. En este sentido, observamos una mayor preocupación por parte de los maestros de especial en comparación con los de Primaria, quedando el psicopedagogo en una posición intermedia entre ambos extremos. Pero, ¿a qué es debido todo esto?, ¿es menos importante la actuación del psicopedagogo y del maestro de Primaria que la del maestro de especial?, ¿influye la formación universitaria que recibimos?, ¿qué hacer ante esta problemática?

En un intento de dar respuesta a estas tres cuestiones, hemos creído conveniente estructurar el desarrollo de este tema en los apartados que se detallan a continuación:

Funciones del psicopedagogo y maestros de primaria.

Análisis de los últimos planes de estudio.

Conclusiones.

Antes de continuar creemos oportuno señalar que este escrito no es consecuencia de una investigación precedente, sino que es fruto de la reflexión que hemos mantenido sobre sus distintos aspectos, estando abierto a toda discusión y crítica.

1.- FUNCIONES DEL PSICOPEDAGOGO Y MAESTRO DE PRIMARIA.

Primeramente, quisiéramos centrarnos en la figura del psicopedagogo y su formación en el ámbito de la Educación Especial.

La LOGSE promueve una serie de principios que conllevan la participación e implicación de toda la comunidad educativa y la actualización de la formación del profesorado. Entre estos principios destacan el de Atención a la diversidad e Integración. En base a éstos, quedajustificada la actuación del psicopedagogo dentro de la Educación Especial.

Así, hemos considerado oportuno explicitar algunas de sus funciones:

1. Asesorar al profesorado en diferentes tareas:

Prevención de dificultades de aprendizaje.

Intervención con alumnos de bajo rendimiento.

Diseño, aplicación y evaluación de ACI.

Llevar a cabo la evaluación de alumnos para la prevención, detección y tratamiento de dificultades de aprendizaje. (BISQUERRA, 1.998).

Mediante un breve recorrido por la amplia gama de funciones del psicopedagogo, se pueden deducir los principales ámbitos de actuación del orientador, entre los que se encuentra "Apoyo a la Atención a la Diversidad". Haciendo referencia a la deficiencia visual, algunas funciones que el MEC (1992) asigna a los orientadores de los centros por considerarlos adecuados en la intervención del deficiente visual son las siguientes:

Asistir técnicamente a los profesores para el desempeño de su función tutorial, facilitándoles técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como otros elementos de soporte para actividades de refuerzo, recuperación y adaptación curricular». (AA.VV,1.994, pag 281).

Cooperar en las adaptaciones curriculares.

Asesorar y apoyar en el diseño de los métodos y procesos de evaluación, tanto de alumnos, como de los procesos de enseñanza.

Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

Realizar, en su caso, la evaluación psicológica y pedagógica de los alumnos y orientar la escolarización de los que presentan n.e.c al comienzo de cada nueva etapa educativa.

Colaborar en la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa, especialmente en los aspectos de concreción individualizada y adaptaciones curriculares que precisen alumnos con n.e.c. (AA.V\Ç1994).

Cabe preguntarnos si somos conscientes de la importancia que el psicopedagogo tiene en la prevención, detección e intervención de alumnos con NEE. En tal caso, ¿por qué no disponemos de una formación adecuada?.

Tras esta reflexión nos ocupamos ahora del maestro de Primaria.

Según la LOGSE, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales se llevará a cabo de acuerdo con los principios de normalización e integración. Estos alumnos deberán salir únicamente del aula ordinaria en el caso de que sea necesario. Por tanto, es el tutor, con ayuda del maestro de apoyo, el que deberá encargarse de adaptar todos los medios y recursos disponibles (distribución del espacio, mobiliario, tiempo...) para hacer viable un clima de integración en el aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje del deficiente visual ha de ser como el de cualquier otro alumno, y para ello el tutor debe poseer unos conocimientos mínimos que se lo permitan.

Aferrándose a su escasa formación, muchos de ellos eluden sus cometidos alegando que no tienen por qué tener en su aula a un deficiente visual al ser responsabilidad exclusiva del maestro de apoyo. Asimismo una creencia equívoca es pensar que la realización del ACI corresponde únicamente al profesor de apoyo, tarea en la que también está implicado el tutor.

Tareas específicas del tutor con relación a la deficiencia visual son, entre otras, homogeneizar los criterios de actuación para la intervención y evaluación del deficiente visual y canalizar los recursos y la información procedente de los diferentes sectores implicados en la educación del alumno.

2.- ANÁLISIS DE LOS ÚLTIMOS PLANES DE ESTUDIOS.

En el B.O.E. del 3 1/10/1995, año en el que nosotras empezamos la carrera de Educación Primaria, las asignaturas relacionadas con la educación especial quedaban encuadradas en el segundo y tercer año de esta especialidad. Concretamente, se hacía referencia a dos asignaturas cuatrimestrales y obligatorias de cuatro créditos cada una, "Bases psicológicas de la educación especial en 2º y "Bases pedagógicas de la educación especial" en 3º.

La titulación constaba de un total de 200 créditos, de los que solamente los ocho créditos anteriores eran obligatorios para la formación de todos los alumnos en relación al ámbito de la educación especial. No obstante, el alumnado, teóricamente, podía completar su formación con las asignaturas optativas y de libre configuración. Y decimos teóricamente porque entre todos los créditos optativos sólo aparecía una asignatura que, aunque no directamente, por ser más psicológica que pedagógica, sí podía encuadrarse indirectamente dentro de este campo, "Evaluación y Tratamiento de los Trastornos de la conducta y la personalidad", de 4 créditos. (Guía de la Universidad de Huelva 98 — 99).

En cuanto a los créditos de libre configuración, la realización de muchos de los cursos, jornadas, seminarios..., que se ofertaban conllevan una serie de inconvenientes (plazas limitadas, mala organización...) que provoca el cuestionarse la calidad de los mismos.

Ante este panorama no es de extrañar que, como apuntábamos en la introducción, los maestros de primaria se sientan desvinculados de la educación especial, ya que desde nuestro punto de vista, difícilmente pueden reivindicar una mayor y mejor formación en algo en lo que ni siquiera se sienten implicados. Este hecho queda confirmado en los diálogos y debates que desarrollamos en clase, en los que se observa cómo, aún después de terminar primaria, muchos de nosotros no tenemos claro cuál es o debería de ser nuestro papel con respecto a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Quizás la razón de ello es la reciente creación de esta especialidad, recogida en la LOGSE (1.990), volviéndose a reproducir en numerosas ocasiones los esquemas tradicionales de enseñanza.

El plan de estudios anterior quedó modificado en el B.O.E del 26/08/1998 en el que la especialidad de Primaria contaba con seis créditos más que los anteriores, 206 en total. Sin embargo este aumento de créditos no revistió en la educación especial, que además vio reducida su carga docente de dos cuatrimestres a uno. Es decir las dos asignaturas anteriores se unieron para transformarse en "Bases psicopedagógicas de la educación especial", que aunque contaba con 8 créditos sólo se impartía en el 2º cuatrimestre del 3º curso.

Con respecto a la optatividad y la libre configuración, la situación no sufrió grandes cambios. Estos consistieron en un aumento de 0.5 créditos por parte de la asignatura optativa y que ahora pasó a llamarse "Intervención en los trastornos de la conducta".

Gráficamente:

B.O.E del 3 1/10/1995

B.OE del 26/08/1998.

Asignatura: Bases psicopedagógicas de

Intervención en los trastornos de la conducta

Curso 3	-.	-----	—
Carácter	Troncal		Optativa
	Créditos	8	4.5
Tipo	Cuatrimestral		Cuatrimestral

Como se puede concluir estas modificaciones no suponen una mejora en la formación que los alumnos de Primaria reciben en lo referido a educación especial. Cabe imaginar entonces, que las consecuencias del Plan del 98 serán más negativas aún que las del plan 95.

En cuanto a la actual licenciatura de Psicopedagogía, estipulada en el B.O.E del 26/08/98, de los 144 créditos que componen la carrera, 22 créditos están relacionados con la educación especial. Concretamente las asignaturas que se encargan de ello son:

Diagnóstico en educación”, con 6 créditos desarrollados en segundo cuatrimestre de primer curso.

Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica”, con 7 créditos desarrollados en el primer cuatrimestre de segundo curso.

Educación Especial”, asignatura anual de segundo curso y con un total de nueve créditos académicos. (Guía de la Universidad de Huelva 99 — 00).

No obstante, la presencia de la psicología sobre la pedagogía sigue siendo mayor. Así, aunque las asignaturas del Departamento de Psicología gozan del mismo espacio temporal que la vinculada al Departamento de Educación, superan a esta última en cuatro créditos.

Por otro lado, en la relación de asignaturas que completan la oferta de la optatividad, ninguna de ellas tiene vinculación con la educación especial.

Si comparamos la carga lectiva de primaria y de Psicopedagogía con respecto al tema que estamos tratando, observamos un aumento de la misma en la licenciatura. Sin embargo, ello no implica que a un mayor número de créditos se de una mayor calidad en la formación, puesto que si bien es una condición que influye no se forma una relación de causa - efecto. En este sentido, nos gustaría subrayar la necesidad de que no sólo se aumente o se reforme la cantidad de los créditos académicos sino también y sobre todo, su carácter cualitativo. De esta manera, sería conveniente establecer líneas de acción conjunta entre los distintos profesores y departamentos, a favor de una programación curricular más equilibrada y operativa.

Quizás los cambios anteriores ayuden a mitigar el desasosiego que muchos de los estudiantes de Psicopedagogía sentimos a la hora de imaginarnos en el desarrollo de nuestro trabajo. Pero ya no sólo en el ámbito educativo sino en cualquier otro donde, recordémoslo, también podemos encontrar personas con necesidades educativas especiales.

Hasta ahora, solamente hemos señalado los “fallos” que a nuestro juicio están presentes en la formación universitaria (tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo). Sin embargo, creemos que en todo ese proceso de formación nosotros, los alumnos, también jugamos un papel muy importante puesto que en definitiva somos los protagonistas de mismo. Nuestra actitud resulta por tanto un elemento clave, pero siendo como es, en general pasiva y conformista, no ayuda a subsanar los problemas anteriores.

CONCLUSIONES.

El objetivo de estas líneas ha sido promover la reflexión de todos aquellos que nos interesamos de la Deficiencia Visual, y la Educación Especial en general.

A nuestro entender, entre las distintas razones que pueden suscitar el hecho de que, en ocasiones, nos sintamos alejados del campo que nos ocupa se encuentra la escasa formación, tanto en cantidad como en calidad, que recibimos los universitarios, fundamentalmente en la especialidad de Primaria. Sin embargo, debemos tener en cuenta que todo el peso no recae en la formación, ya que la comodidad que en ocasiones guía la actuación del alumnado, disminuye el nivel de implicación e interés hacia diversos temas.

Respecto al profesorado, es importante la realización de cuestionarios de evaluación, lo que les permitirá reflexionar sobre su actuación y tener una visión global de los contenidos a impartir. Asimismo, sería conveniente fomentar el diálogo entre los distintos profesores para consolidar carreras interdisciplinarias. De este modo sí sería lícito hablar de una formación en continua evaluación, que contribuiría a una mejora de la misma.

Por su parte, el alumnado, podría desarrollar una formación complementaria que subsanara o reforzara la formación que recibe. En este sentido, sería positivo su participación en distintos congresos, cursos, jornadas... en relación a la deficiencia visual, así como la colaboración con distintas entidades y asociaciones.

Como se ha visto en el apartado anterior, todos los profesionales mencionados tienen competencia en la educación del deficiente visual, desarrollando roles esenciales y complementarios.

Dentro de las alternativas que podrían plantearse para la mejora de la situación dibujada destacamos la siguiente: La necesidad de un replanteamiento de la formación universitaria actual, contando con la participación conjunta de profesores y alumnos.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, todo lo anterior no podría ser posible sin lograr antes un cambio en la actitud de los protagonistas. Por esta razón, consideramos oportuno concluir con una parábola sobre educación

que invita a la reflexión de todos los lectores.

Bajo los zarpazos de una tormenta formidable el océano se agigantó y durante toda la noche estuvo estrellando su furia contra la playa. Olas de más de cuatro metros arrojaron sus entrañas de caracolas, peces, algas y mily otros elementos.

Cuando al amanecer se calmó la tormenta, la playa estaba totalmente cubierta de estrellas de mar, que palpitaban levemente a la luz tibia de la mañana. Una caminante madrugadora empezó a devolverlas al océano en una empresa que, de ante mano, parecía condenada al fracaso dada la enorme cantidad de estrellas en la arena.

- Buenos días, señora, le dijo un turista que la miraba con asombro-, ¿Puede usted decirme qué es lo que está haciendo?

- Devuelvo estas estrellas de mar al océano. Si no las devuelvo pronto, morirán por falta de oxígeno.

- ¿Pero no le parece inútil y descabellado su esfuerzo?. Hay millones de ellas y es imposible agarrarlas a todas. Además, posiblemente haya cientos de playas cubiertas también de estrellas de mar que irremediablemente van a morir ¿No se da cuenta de que no cambia nada?

La mujer sonrió dulcemente, se agachó, agarró otra estrella de mar y antes de arrojarla al agua dijo:

- ¡Para esta sí cambió algo!

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. (1994): Deficiencia visual Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga. Ediciones Aljibe.

PÉREZ, A (1998): Educar valores y el valor de educar. Parábolas. Venezuela. San Pablo.

Guía de la Universidad de Huelva (1998). Vicerrectorado del Estudiante. Depósito legal: S.994- I 998.

Guía de la Universidad de Huelva (1.999). Vicerrectorado del Estudiante. Depósito legal: H-226-1999

INTERNET: LOS CIEGOS Y LA INFORMÁTICA.

1.- INTRODUCCIÓN

El concepto de "supresión de barreras arquitectónicas" que entendemos como la adaptación de las condiciones de trabajo, desplazamiento y vida en general a las necesidades de las personas con discapacidades físicas y/o psíquicas, ha sido y es, frase de moda y gran preocupación de estamentos públicos, empresas y ciudadanos, tanto afectados como ajenos al asunto. Concepto que ha sido motivo de serias discusiones. Pero lo que mayores dolores de cabeza está ocasionando y ocasionará, es la adaptación, o reconstrucción, de lo ya existente, y es que por ley (la Ley 13/ 1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos, dispone que las Administraciones Públicas competentes arbitren medidas oportunas para evitar las barreras arquitectónicas, de forma que los edificios resulten accesibles y utilizables por personas con discapacidad) todas las ciudades deberán tener adaptados con rampas todos sus pasos de peatones, sonorizados sus semáforos... Parece una utopía pero es una gran realidad que todos debemos tener presentes.

También al mundo de la informática han llegado estos rumores, sobre todo a partir del momento en que trabajadores con deficiencias visuales se vieron obligados a sentarse delante de la pantalla de un ordenador sin más ayuda que la de algún compañero de oficina para poder realizar su trabajo.

Las primeras adaptaciones informáticas realizadas para personas ciegas, muy rudimentarias y con un alto porcentaje de fallos, aparecieron en Estados Unidos a principios de los años ochenta, pero no sería hasta los noventa y más actualmente hasta la 2ª mitad de dicho año, en que surgió Microsoft Windows (Windows '95), cuando la sociedad tuvo conocimiento de su existencia. Diversas empresas de otras muchas naciones ayudarían en este empeño (no siempre cosechando éxito en las primeras tentativas) para paliar las faltas de este colectivo, hasta tal punto que hoy, aún siendo numerosos los problemas con que se encuentra una persona de tales características frente a un ordenador, se ha adelantado mucho camino, quedando aún mucho por recorrer.

Con esta comunicación sabremos de Internet, de la World Wide Web... de su expansión y auge, de sus posibilidades, pero también de sus limitaciones, y de cómo hacer una red accesible para todos.

2. INTERNET.

Internet es una red mundial de redes de ordenadores que permite la conexión y el intercambio de información y servicios en la mayor parte del mundo. Este intercambio entre diferentes ordenadores que pueden usar distintas plataformas (UNIX, DOS, WINDOWS, MAC...) puede producirse gracias a un protocolo de comunicación que se llama TCP/IP, que establece un conjunto de convenciones que determinan cómo se realiza el intercambio entre dos software o dos máquinas.

Internet no es una red de ordenadores, sino una red de redes que abarca más de 160 países, con miles de entidades presentes (académicas, gubernamentales, etc.) Cuando decimos que Internet es una red de redes nos referimos al hecho de que nuestro ordenador se conecta a un servidor, al cual también se hayan conectados otros ordenadores y así sucesivamente, de tal modo que podemos ir ascendiendo en grado de conexión hasta llegar al mundo entero.

Son muchas las posibilidades que ofrece Internet, posibilidades que van aumentando según aumenta la tecnología y el software específico para la Red.

Internet ha suscitado tal desenfreno como medio de comunicación que ni los más optimistas posiblemente podían presagiarle hace unos años tal éxito. Las metáforas con las que se ha ido denominando a este medio, han sido tan variopintas como precisas, pero posiblemente la que más se utiliza, y de forma más acertada sea la de revolackfn. Ejemplo de ello, y a modo de conclusión de esta breve introducción, son las líneas que podíamos encontrar en la portada del suplemento de El País de 18 de diciembre de 1997, la cual decía:

Con el uso generalizado de Internet se han desencadenado una serie de transformaciones que para algunos resultan revolucionarias y en las que otros no ven sino otro síntoma más del ruido banal de la sociedad del espectáculo. Los individuos recuperan parcelas de poder que les habían sido arrebatadas por un modelo jerárquico de las relaciones sociales. El peligro de habilitar una ilusión se confunde con las posibilidades de reinventar una democracia amenazada por un modelo de Estado que con las nuevas tecnologías parece ya obsoleto.

2.1. CIEGOS EN INTERNET: DISCAPACIDAD VISUAL Y ACCESO A LA INFORMACIÓN.

En cualquier actividad humana que pensemos, nos daremos cuenta que un gran porcentaje de la información llega a través de la vista. Es por ello que las personas con deficiencia visual buscan, y siguen buscando, medios y modos alternativos de acceso a la información para que la falta de visión no represente más limitaciones de las estrictamente necesarias. Cuando la ceguera es total, el oído y el tacto pasan a ser los principales canales en la recepción de la información; mientras que, para las personas con deficiencia visual, el resto de visión que poseen es un recurso más a utilizar.

Con el auge de la informática, las fundaciones y empresas dedicadas a la producción de materiales para ciegos empiezan a diseñar los primeros aparatos específicos para el almacenamiento y procesamiento de la información.

En la actualidad, las personas ciegas pueden manejar el ordenador, escribiendo a través del teclado y utilizando un periférico que les traduce la información en braille o voz sobre lo que aparece en la pantalla. Además del aprendizaje de estos instrumentos también necesitan software que les permitan explorar la pantalla, siendo muy diferentes si se trata de una persona con resto visual o ciego. Es fácil imaginar que el continuo cambio y actualización de instrumentos y programas tiflotécnicos, exige de los usuarios un gran esfuerzo en cuanto a aprendizajes y recursos económicos; afirmando que mientras para las personas que "ven" el uso del ordenador es muy sencillo, para los deficientes visuales no lo es tanto, por motivos obvios, y por el temor de enfrentarse a las nuevas tecnologías.

Hace unos tres años las primeras personas ciegas empezaron a acceder a Internet. A finales del 95 se inaugura el proyecto Tiflonet, web hecha por y para ciegos que pretendía ayudar a los pioneros que se incorporasen a la red. En abril de 1997 se puso en marcha la lista de correo, que sigue siendo el foro donde una gran parte de las personas con ceguera o deficiencia visual que navegan por Internet, hablan de novedades en tecnologías para ciegos, consultan y resuelven dudas y problemas informáticos, accesibilidad a la red, etc. En la actualidad está formado por un conjunto de páginas web realizadas por distintas personas y abiertas a la colaboración de todos, y sigue en su camino de evolución.

Pero como era de esperar, la red también tiene sus barreras para las personas con falta o problemas de visión, pero afortunadamente en la red han surgido iniciativas por parte de organizaciones sensibilizadas y convencidas de que uno de los éxitos y la importancia de Internet radica en la posibilidad de que sea utilizada por un gran número de personas sin distinción de conocimientos, tecnología de la que se dispone, o cualquier tipo de discapacidad que tenga. En EEUU. y su posterior extensión por Europa, empezó un movimiento que persigue la implantación de un diseño para todos, tanto en la elaboración de páginas web como en los requisitos imprescindibles de los navegadores y otras herramientas.

2.2. ACCESIBILIDAD A LA RED: REQUISITOS MÍNIMOS QUE DEBEN CUMPLIR LAS PÁGINAS WEB PARA SER ACCESIBLES.

El elemento más representativo de la nueva sociedad de la información lo constituye sin duda la World Wide Web o telaraña mundial que une millones de ordenadores en todo el mundo con una riqueza de información inimaginable hasta hace pocos años, y un interfaz de uso tan gráfico e intuitivo, que ha significado una expansión permanente de su utilización a millones de usuarios nuevos cada año desde su popularización a principios de los años 90.

La World Wide Web, y en general el uso de Internet, abre un enorme abanico de posibilidades de ocio, formación, trabajo y vida social. La Red se está popularizando de un modo vertiginoso no sólo como medio de difusión de información, sino también como un nuevo estándar de presentación de contenidos.

Sin embargo, la Web o la Red, a la vez que facilita el acceso a la información a millones de personas, supone una serie de barreras para determinados grupos de usuarios, especialmente las personas con discapacidad. Muchas personas tienen deficiencias visuales y no pueden ver los gráficos, ni localizar fácilmente la información que necesitan en una página web debido a la presentación eminentemente visual de dichos contenidos. Son personas con deficiencia de navegación por los materiales impresos, que no pueden «navegar» visualmente por la página para localizar de un vistazo aquello que les interesa como hacen el resto de los usuarios. Todo el contenido debe ser traducido a un formato sólo-texto que pueda ser interpretado después por una síntesis de voz, una línea de Braille, u otro equipo de acceso alternativo.

La accesibilidad no sólo está relacionada con las deficiencias físicas o sensoriales de la persona que accede a la página web, sino que también tiene que ver con las circunstancias en que dicha persona, con o sin discapacidades específicas, accede a la red.

Por tanto, existen distintos factores que influyen en la accesibilidad a la web. Desde un punto de vista técnico la accesibilidad está relacionada con que las páginas se muestren de igual forma en cualquier navegador existente (Britten, M; 1998). Sin embargo, desde un punto de vista global, centrado en el usuario y pensando especialmente en las personas con discapacidad, cabe plantear la cuestión de un modo distinto:

«Accesibilidad de un usuario a una página web o sitio web es la capacidad de dicho usuario para conseguir el objetivo con que el autor y/o diseñador ha desarrollado dicha página o sitio web».

Para que estas posibilidades se conviertan en una realidad para todos los usuarios, incluidos aquellos que tiene alguna discapacidad, y en este caso visual, los materiales que se desarrollan para los sitios web deben cumplir ciertas pautas de accesibilidad.

Loy, B. et al; 1998, considera que las áreas claves de la accesibilidad a la web de las personas con discapacidad son las siguientes:

Accesibilidad al ordenador. Ayudas técnicas de uso del ordenador que pueden ser genéricas o especialmente diseñadas para facilitar la tarea de navegación por la web. Hay que distinguir entre programas de acceso (software) y equipos físicos de acceso (hardware).

Accesibilidad del navegador utilizado. El navegador es el programa utilizado para presentar al usuario el contenido de la página web a través del ordenador. Puede ser genérico como Microsoft Explorer o Netscape Navigator o específico para ofrecer facilidades de acceso a determinado tipo de usuarios como el navegador sólo texto Lynx.

Accesibilidad del diseño de las páginas web. Aquí cabrá distinguir entre el contenido y estructuración de cada página y del sitio web en general y el formato o maquetación con que se presentan las páginas.

El diseño de las páginas es sólo uno de los factores que influyen en la accesibilidad a la web. Sin embargo, es especialmente importante ya que aunque el usuario puede tener su ordenador personal adaptado para compensar su discapacidad y puede elegir un navegador con opciones o prestaciones de accesibilidad incorporadas, todo esto puede resultar inútil frente a una página web que no presente el contenido de manera que pueda ser correctamente interpretado y presentado al usuario por el navegador.

Para que las páginas web sean accesibles deben cumplir unos requisitos mínimos y para ello nos hemos centrado en las recomendaciones de la WAI.

El W3C: World Wide Web Consortium es una organización internacional que orienta y estructura el desarrollo global de la WWW~ cuyo objetivo es lograr todo el potencial de la red mediante el desarrollo de protocolos comunes que promueven su evolución e interpretabilidad. El W3C está comprometido con la eliminación de las barreras de accesibilidad para las personas con discapacidad: visuales, auditivas, físicas o cognitivas. A principios de 1998 se creó la Web Access Initiative (WAI: Iniciativa de Accesibilidad a la Web) que en coordinación con otras organizaciones promueve la accesibilidad de la web a través de distintos grupos de trabajo. En mayo de 1999 la WAI publicó el documento Pautas para la Accesibilidad de los Contenidos Web, recomendado por el W3C para el diseño de sitios web accesibles.

En el campo de la accesibilidad a la web en España, hay que destacar el trabajo desarrollado por el SIDAR (Seminario de Iniciativas en Discapacidad y Accesibilidad a la Red), del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. El objetivo es promover la creación de páginas web acordes con las Pautas de Estilo para la Comunicación sobre discapacidad del Real Patronato, las recomendaciones sobre accesibilidad en la web dadas por la WAI y la aplicación de la CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y minusvalías) de la OMS.

Según la W3C-WAI (Web Accessibility Initiative del World Wide Web Consortium~ las causas más importantes de falta de accesibilidad a muchas páginas web para todos los usuarios, y a las que los diseñadores deben prestar por tanto mayor atención, son las siguientes:

Falta de estructuración en las páginas que desorienta al usuario y dificulta la navegación.

Abuso de los elementos estructurales de HTML con el único propósito de la maquetación y distribución en pantalla del contenido de la página.

Basarse excesivamente en la información gráfica (imágenes, mapas de imagen, tablas usadas para formatear columnas, marcos, scripts Java, elementos multimedia, etc) sin proporcionar adecuadas alternativas de texto u otro formato complementario.

Los problemas de accesibilidad causados por este tipo de páginas se acentúan especialmente para aquellos usuarios que por su discapacidad u otros motivos: utilizan lectores de pantalla que dirigen el contenido de la imagen a una síntesis de voz, una línea Braille; utilizan navegadores de síntesis de voz que interpretan directamente el código html, en lugar de su representación en la pantalla; o, utilizan navegadores sólo-texto (como Lynx o Net-Tamer) que sólo pueden mostrar el texto de las páginas web.

3. DISEÑO GENERAL DE LA PÁGINA Y SITIO WEB.

Recomendaciones:

Estructurar bien las páginas, mediante títulos y subtítulos, manteniendo una presentación clara y consistente a lo largo de todo el sitio web.

Incluir una nota sobre accesibilidad del sitio web para concienciar a los usuarios y promover su uso en otros sitios web.

Especificar en cada página una dirección de e-mail para comentarios y la fecha de última actualización.

Proporcionar alternativas o evitar a las páginas con marcos pues no son accesibles para algunos navegadores. Ciertos navegadores, habitualmente usados por deficientes visuales como Lynx y Net-Tamer, no interpretan bien los marcos, por lo que lo único que verán de la página es el texto situado entre las marcas de <NOFRAME>, que normalmente suele ser algo así "Esta página usa marcos, pero su explorador no los admite.

Utilizar hojas de estilo en cascada para aplicar el formato a las páginas web de manera consistente a lo largo de todo el sitio web, separando desde el momento del diseño el contenido del formato de la página. Los usuarios con deficiencias visuales se benefician de un documento estructurado por-que pueden pasar de una sección a la

siguiente leyendo únicamente los títulos y sin necesidad de revisar detalladamente cada una de ellas.

Poner texto alternativo en todas las imágenes y mapas de imágenes para describir la función de los elementos visuales (etiqueta ALT) o descripciones textuales más amplias (LONGDESC, proporcionar un párrafo o enlace a una página donde aparezca la descripción textual de un objeto o imagen) Esta es la recomendación más importante para el acceso a las páginas web de los usuarios con deficiencias visuales, pero también de aquellos usuarios con conexiones lentas y para los que esperar la carga completa de las imágenes supone, a veces, una inversión de tiempo innecesaria.

No usar imágenes de fondo y buscar el máximo contraste entre los colores de fondo y primer plano. Nuestra experiencia indica que el fondo de la página debe ser un color plano para facilitar la legibilidad, aunque esto implique perder algo de vistosidad en la página.

Usar enlaces con texto significativo. Evitar el enlace que dice únicamente "pincha aquí". Cada vez más los navegadores ofrecen al usuario la posibilidad de listar los enlaces en una ventana aparte para facilitar la navegación.

Evitar elementos no estándar como texto parpadeante (BLINK) y texto móvil (MARQUEE) Estos dos elementos en particular, además de no ser bien interpretados por algunos navegadores, causan mal funcionamiento en lectores de pantalla de Windows utilizados por personas con deficiencia visual.

Evitar el uso de tablas para el texto en pantalla pues son especialmente problemáticas para los usuarios con visibilidad reducida o ceguera, y porque a veces confunden a los programas lectores de pantalla. De usarlas, realizarlas de manera que se puedan leer línea a línea, incluyendo un resumen.

Utilizar una herramienta de autor para desarrollar las páginas web que facilite la incorporación a las mismas de las opciones de accesibilidad y que no introduzca elementos no estándar de HTML.

Validar la página con herramientas como Bobby y el validador para HTML 4 del W3C para detectar fallos de accesibilidad y elementos no estándar.

Terminar enfatizando el hecho de que una página diseñada teniendo en cuenta los criterios de accesibilidad, es una página mejor para todos los usuarios. Los equipos y servicios deben ser diseñados para satisfacer las necesidades de todos los que usan Internet.

Desde un punto de vista educativo, tema que por nuestra parte requiere una mayor atención, debemos garantizar la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales; brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al pleno desarrollo de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo; favorecer la integración de los alumnos, todo ello bajo el principio de normalización e integración. Y de aquí, y siguiendo el tema al que nos venimos refiriendo a lo largo de estas líneas, nos surge una pregunta: la aplicación didáctica de las Nuevas Tecnologías a las N.E.E.

Es cierto el gran avance de las tecnologías así como que los planteamientos didácticos variarán en función de las necesidades educativas y del nivel de accesibilidad de los distintos alumnos al ordenador; por tanto, se trataría de generar nuevos recursos para el aula con aplicación a diferentes n.e.e. de forma ajustada; por ejemplo, y en el caso de ciegos o deficientes visuales, capacitarlos y enseñarlos en el uso del ordenador a través del programa Screen Reader (Lector de Pantalla) estableciendo así nuevas alternativas de trabajo e integrarlos en el mundo de la informática, y responder, de esta manera, a una sociedad donde existe la preocupación de preparar a la población con discapacidad que tiene dificultad de comunicación con su mundo exterior, procurando su integración al mundo laboral, social y familiar.

Así como cada uno de nosotros somos diferentes, distintos, ocurre con la discapacidad, dificultando mucho más los problemas de accesibilidad. No será igual el acceso a Internet de un deficiente auditivo, visual, motórico... ya que cada discapacidad requerirá de unas necesidades y adaptaciones distintas. No se trata solamente de un acceso físico sino también de programas. Es una labor de todos, sin la concienciación de los que elaboran los programas y de la nuestra propia, no hay nada que hacer.

4. CONCLUSIONES.

El vertiginoso desarrollo informático está transformando todos los órdenes de la vida humana.

La aplicación práctica de estos avances ofrece un infinito universo de posibilidades, entre ellas ayudar al desenvolvimiento de personas que sufren algún tipo de discapacidad.

La idea de accesibilidad para todos tiene como objetivo primario el acceso a la Web para las personas con alguna discapacidad. Esta iniciativa hace que los contenidos de la Web sean más accesibles para todos los usuarios, pero Internet sigue presentando ciertas características que en ocasiones provoca que algunas personas, debido a su discapacidad tengan dificultades para acceder a la información que se ofrece en la Red. Si intentamos a modo de juego simular navegar por la Red «con los ojos tapados», enseguida nos daremos cuenta de las dificultades, que en bastantes ocasiones tendremos para leer, a través de la tarjeta de sonido o de la línea braille, los contenidos de las páginas: palabras que bailan, que aparecen y desaparecen, páginas sin texto, marcos, formularios sin títulos o etiquetas, marquesinas, enlaces gráficos, etc.

Para que todo ello sea una realidad y un gran número de personas ciegas se beneficien, es necesario lograr la estandarización para que Internet sea accesible a todo tipo de usuarios.

Nunca se podrá alcanzar la normalización desde los guetos, ya sean educativos, laborales o tecnológicos (que con frecuencia conducen al estancamiento y favorecen las actitudes conformistas de los afectados) sino desde la integración social real.

Mucho es el trabajo que queda aún por hacer para que una persona ciega pueda acceder al cien por cien a las posibilidades que brindan los ordenadores, a pesar de no ser poco lo que se lleva desarrollando hasta nuestros días, incluyendo proyectos futuros. Pero pensamos que con esfuerzo y empeño nada es imposible.

BIBLIOGRAFÍA.

EN ESPAÑOL

ROMERO R., ALCANTUD F., FERRER A. (1998): Estudio de Accesibilidad a la Red (online) Unidad de Investigación de la Universitat de Valencia E.G.

<http://acceso.uv.es>

Organización Nacional de Ciegos en España (ONCE). <http://www.once.es>

Fundación de Ciegos Manuel Caragol. <http://www.funcaragol.org>

Seminario de iniciativas para Discapacitados y Accesibilidad a la Red (SIDAR). <http://www.sidar.org>

EN INGLÉS

Validadores de los navegadores. <http://www.cast.org/bobby>. <http://validator.w3.org>

LOY, B. et al (1998): Surfing the net: the three keys to universalaccess (online).

<http://www.dinfiorg/csun98/csun98Oll.htm>

W3C (1999) Web Content Accessibility Guidelines 1.0 (online) W3C Recommendation 5-mayo- 1999.

<http://www.w3.org/TR/WAI>

W3C (1999) WAIQuickh~sReference Card(online) W3C — WAI, 3 de junio de 1999.

<http://www.w3.org/WAI/References/Quick>

LA PRÁCTICA DE LA INTEGRACIÓN VISUAL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN.

El objetivo principal es realizar una propuesta teórico práctica para lograr por un lado, la integración de un niño deficiente visual en la clase de Educación Física y, por otro, la concienciación de la comunidad educativa para que se muestre participe en dicha integración. Para conseguir esto, lo haremos a través de cuatro objetivos específicos: adaptar al alumno al grupo clase, utilizar convenientemente los recursos didácticos de Educación Física en el desarrollo de las sesiones, fomentar y afianzar la autoestima y lograr la participación en un deporte para deficiencia visual. En cada uno de estos objetivos se propone una metodología activa de cómo trabajaríamos en una clase donde se presentara esta circunstancia.

Finalmente, se abordan una serie de conclusiones donde se manifiesta la dificultad que presenta integrar al alumno deficiente en las clases ordinarias, aunque sí es posible. También la falta de formación e implicación por parte del profesorado y una mala gestión y seguimiento desde la Administración Educativa. Por último se considera importante el hecho de extrapolar lo conseguido en la clase de Educación Física a otras áreas de conocimiento y a toda la Comunidad Educativa.

1. INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN.

Con la realización de esta comunicación queremos poner de manifiesto la importancia que tiene la Educación Física para el desarrollo integral de los alumnos. Actualmente nadie duda de los beneficios que aporta la actividad física a la salud y el bienestar de las personas. En consecuencia, también las personas con deficiencia visual deberían beneficiarse de ésta. Sin embargo, tradicionalmente e incluso hoy día, las personas con algún tipo de deficiencias se han visto privadas de la aportación positiva que supone la práctica de la actividad física.

Como resultado de esta privación, las personas con deficiencia visual no tienen la vitalidad y resistencia física adecuada, conduciendo esto a la adquisición de manierismos, problemas motrices, sedentarismo y otras muchas condiciones que todos conocemos. En relación con lo anterior dice ARRAEZ que la actividad física "es también importante para los niños ciegos porque ellos también necesitan tener motivaciones e incentivos en su vida, oportunidad de ser independientes, libres, disponer de variabilidad en sus gestos y movimientos " (ARRAEZ, J.M. 1998, pp. 88).

Pensamos que una educación Física adecuada puede proporcionar al individuo los hábitos y destrezas motrices necesarias para optimizar su desarrollo e integración en la sociedad.

Cuando nos planteamos la elaboración de esta comunicación creímos conveniente, debido a su máximo interés y actualidad, que el papel que la Educación Física debe desempeñar en la Educación Especial es trascendental, fundamentado en el carácter integrador y no discriminatorio que tiene la materia. Por ello, a los actuales maestros especialistas se les ha planteado la necesidad de incluir y atender a los alumnos con deficiencias visuales en sus programas, pero para la elaboración y adecuación de los mismos se hace imprescindible el planteamiento de actividades que puedan contribuir, no solo al restablecimiento de sus capacidades físicas sino a aumentar sus potencialidades, por lo que tienen que estar adaptadas a sus características con el objetivo de lograr niños autónomos y capaces de integrarse adecuadamente en su entorno (basado en SOTO ROSALES, A. 1996, pp.8)

Estas necesidades de integración se manifiestan en el Diseño Curricular de Educación Física: enseñanza secundaria 12- 16 años por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que considera que la Educación Física, "al ser un área integradora y no discriminatoria es obligatoria incluir en los programas educativos a los alumnos con ciertas deficiencias físicas y psíquicas, excluidos muchas veces del ejercicio físico temporal o permanentemente. El querer negar o impedir la práctica del ejercicio físico a estos alumnos, es impedirles precisamente la realización de unas actividades que pueden contribuir no solo al restablecimiento de las mismas, sino incluso como medio de equilibrio psicofísico, eliminando e impidiendo los complejos de inferioridad que pueden

existir en ellos." (LINARES, P. 1993, pp. 33)

En definitiva, lo que pretendemos con este trabajo es mostrar una propuesta teórico- práctica de cómo deberían ser las clases de Educación Física en las que esté presente algún alumno con deficiencia visual.

2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.

Como hemos adelantado antes en la introducción, el objetivo principal que perseguimos es integrar al alumno deficiente visual en la clase de Educación Física y que su déficit sea comprendido y aceptado por todo el grupo-clase.

El principal problema que se nos plantea es que no podemos prestar una dedicación especial a estos niños, ya que debemos considerar al grupo en su integridad, para conseguir los correspondientes objetivos de la clase de Educación Física. Para ello, al no disponer, generalmente, de un profesor de apoyo, nos planteamos que para la integración fuesen los propios compañeros del deficiente visual los que aporten el refuerzo que éste necesita.

Todos sabemos que en la enseñanza lo último que habría que modificar son los objetivos, siendo más factible una adaptación de metodología, de actividades y, por supuesto, de evaluación.

A continuación realizaremos unas aportaciones metodológicas, específicas de Educación Física, para la consecución del Objetivo principal propuesto por nosotros, a través de estos otros objetivos más específicos: adaptar al alumno al grupo-clase, utilizar convenientemente los recursos didácticos de E. Física en el desarrollo de las sesiones, fomentar y afianzar la autoestima y, por último, lograr la participación en un deporte para deficientes visuales.

2.1. ADAPTAR AL ALUMNO AL GRUPO-CLASE.

Lo que pretendemos con este objetivo es adaptar las actividades propuestas para toda la clase a las peculiaridades de este alumno, pero evitando que sea el grupo-clase el que se adapte a él. No podemos plantearnos que sean el resto de alumnos los que se vean "perjudicados" en cuanto a la consecución de sus objetivos por adaptarlo todo en relación a un niño en particular; debemos conseguir que la variedad sea fuente de riqueza que necesitamos para la integración total de los alumnos.

Además de adaptar las actividades, deberíamos conseguir que el alumno deficiente se considere un sujeto más de la clase, teniendo sus compañeros conciencia de ello. Para conseguir este objetivo proponemos las siguientes actividades de sensibilización (Cabrera Torres, M. 1999, 18):

«Visualizar vídeos de Olimpiadas y Paraolimpiadas, comentando las diferencias observadas».

«Crear juegos de orientación espacial con los ojos tapados (. .) para que comprueben la inseguridad que provoca la falta del sentido de la vista».

2.2. UTILIZAR CONVENIENTEMENTE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DESARROLLO DE LAS SESIONES.

Este objetivo hace referencia al establecimiento de una serie de reglas y tácticas que lograrán la participación del deficiente visual en el mayor número de actividades posibles. A modo de ejemplo proponemos lo siguiente:

En actividades que supongan un desplazamiento por el espacio procuraremos que sea el deficiente visual el que marque el ritmo, a la cabeza de sus compañeros, con la ayuda de un alumno guía que será distinto cada sesión. Para ello nos podemos ayudar, al principio, de una cuerda que una al deficiente con el guía, sin perjudicar el movimiento; para posteriormente, ir retirando la cuerda para establecer un mayor contacto físico entre los alumnos, fomentando así la interacción y la confianza mutua. También se puede realizar al contrario, es decir, al principio de la mano y después con la cuerda, ya que de esta forma el alumno se puede sentir cada vez más autónomo, se siente más "suelto" realizando las actividades.

En juegos de relevos, el niño que espera el testigo del deficiente visual debe hacer notar su presencia con gritos, aplausos, .. para que se dirija hacia él.

En cuanto al espacio utilizado en las sesiones, debemos intentar que sea siempre el mismo (pista deportiva o gimnasio), salvo excepciones (actividades en la naturaleza), además de procurar que no haya objetos desordenados con los que el alumno pueda tropezar. En este sentido, al explicar las actividades procuraremos estar ubicados siempre en una misma zona (centro de la pista) para que el alumno se oriente a la hora de dirigirse hacia la explicación y tras ella a la zona indicada para la actividad siguiente.

2.3. FOMENTAR Y AFIANZAR LA AUTOESTIMA.

Como ya está demostrado en diferentes investigaciones "los alumnos ciegos y deficientes visuales presentan una mayor dificultad en practicar en situaciones sociales, autoestima y control interno inferior además de verse a sí mismas como más incompetentes e infravaloradas" (Quintana, Gil y Clemente, citado por Vailés Arándiga, A y Miñana Estruch, J.J 1997, 60). Por esto, se hace necesario la aplicación de contenidos y objetivos para fomentar y afirmar la autoestima en estas personas. Así, para conseguir este objetivo entendemos que no se debe trabajar de forma diferente a como se hace con las demás personas. Por tanto, cuando pretendamos elevar la autoestima en los deficientes visuales, emplearemos las mismas técnicas que con niños videntes. Esto exige a los adultos (principalmente a sus padres y demás profesores) que reconozcan y elogien los progresos que se observen, el reconocimiento por la conducta esperada aumentará la frecuencia de esa conducta y elevará su amor propio. No debemos olvidarnos de crear un clima de confianza y seguridad en el que los alumnos puedan desarrollarse plenamente.

2.4. LOGRAR LA PARTICIPACIÓN EN UN DEPORTE PARA DEFICIENTES VISUALES.

Con este objetivo, además de perseguir la participación del alumno en un deporte colectivo, tanto dentro como fuera de la escuela (como hábito deportivo), puede ayudar a conseguir los objetivos anteriormente citados.

Al plantear un juego o deporte de este tipo (por ejemplo el goal-ball) en la escuela a toda la clase, se puede conseguir la sensibilización de los alumnos ante el problema de su compañero deficiente visual (primer objetivo), la utilización de recursos y material didáctico, por ejemplo el uso del balón con cascabeles (segundo objetivo) y hacer partícipe al deficiente visual de forma más activa y en la que él se puede sentir como parte fundamental, más útil, aumentando así su autoestima (tercer objetivo).

3. CONCLUSIONES.

Tras todo lo planteado anteriormente y vistos los problemas que tenemos al integrar a un deficiente visual en la clase, creemos conveniente aclarar que este problema no es algo que se puede solucionar fácilmente, sino que exige un gran compromiso por parte de todas las personas que rodean al individuo (profesores, amigos, padres, autoridades...). Por esta razón pensamos que la clase de educación física es un lugar más donde se puede favorecer la integración pero no el único ni suficiente, sino que se requiere la coordinación de toda la comunidad educativa.

Desde el ámbito escolar es necesario que haya una mejor formación tanto inicial como continua del profesorado que, quizás, debería estar supervisado desde la administración de forma diferente y más eficaz que la que se hace actualmente. El docente es un funcionario más que tiene una serie de obligaciones legisladas y que debe cumplirlas al igual que cualquier trabajador en sus diferentes campos. La falta de implicación que hemos venido soportando en los últimos y actuales tiempos debe ser superada tomando medidas al respecto desde los órganos competentes.

Un problema con el que nos hemos encontrado y con el que se encontrará cualquier profesional que quiera indagar sobre la integración del deficiente visual en la clase de educación física, es que hay muy poca bibliografía referente a este tema.

En definitiva, creemos que es un campo poco explotado sobre el que se debería investigar más con el fin de conseguir una educación integral y que desarrolle todos los aspectos evolutivos del niño. Para concluir nos gustaría hacerlo con una propuesta para la reflexión: desde vuestro punto de vista, ¿estamos formados y dispuestos suficientemente para abordar una situación tan importante y comprometida como es integrar a un deficiente visual en la sociedad?

BIBLIOGRAFÍA.

ARRÁEZ, J.M. (1998): Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos. Universidad de Granada. Granada.

CABRERA TORRES, M. (1999): «Educación Física a ciegas» en Revista Integración, 3 1.

LINARES, P. (1993): Fundamentos psicoevolutivos de la Educación Física especial. Universidad de Granada. Granada.

SOTO ROALES, A. (1996): Educación Física en niños con Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Huelva. Huelva.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y MIÑANA ESTRUCH, J. J. (1997): «Autoestima y hábitos sociales en alumnos ciegos y deficientes visuales: desarrollo de un programa» en Revista Integración, 23.

EL S.O.I.L. Y LA INTEGRACIÓN LABORAL DEL DISCAPACITADO.

El S.O.I.L. (Servicio de Integración y Orientación Laboral), se ubica en los Centros de Valoración y Orientación dependientes del Instituto Andaluz de Servicios Sociales. Existen un total de ocho servicios, uno por provincia y su origen abría que buscarlo en los Proyectos Europeos, tanto el Integra como el Espoir-Hermes.

Las funciones fundamentales que se desarrollan en este servicio son:

Intervenciones con el propio interesado, diseñando de manera conjunta su itinerario a la vez que se motiva durante todo el proceso de búsqueda activa de empleo.

Intervenciones sobre el entorno familiar, que en ocasiones limita el desarrollo del individuo con actitudes que impiden su inserción socio laboral.

Estas funciones van encaminadas al objetivo final que no es otro que la integración laboral con intervenciones no sólo de manera puntual, sino a lo largo de todo el proceso y tantas veces como el usuario lo requiera. Para esta integración laboral hay un aspecto esencial, que es la mediación con el tejido empresarial en dos vertientes: sensibilizando e informando sobre las ayudas que pueden optar para conseguir la inserción laboral de los interesados. Pero no es sólo en esta dirección en la que se trabaja, sino que es necesario que los recursos con los que se dispone puedan utilizarse cuando se requieran, para lo que es necesario un conocimiento de éstos y el establecer líneas de apoyo, colaboración y coordinación, ya que a través de éstas se pueden conseguir mejoras para facilitar la integración de los discapacitados, derivando aquellos casos que requieran de una intervención que desde el servicio no se pueden proporcionar y luego con seguimientos conjuntos con la entidad a la que se derivó. Así, por ejemplo, si hubiera una oferta de empleo que desde el servicio no se puede cubrir, gracias a esta estrategia podríamos dirigirnos a otras entidades y si existiera ese recurso nos lo derivaría, por lo que se consigue que el propio colectivo salga beneficiado.

Al ser un servicio dirigido a todo tipo de discapacitados, independientemente del tipo de minusvalía que tenga, es esencial la coordinación, ya que existen tantas asociaciones como tipos de discapacidad.

Si la coordinación no existiera:

Se perjudica los intereses del colectivo, ya que se da una respuesta más en función de los intereses profesionales que de las necesidades del colectivo.

No se trabaja en profundidad en aspectos esenciales ya que hay veces que desde la Administración no se puede

dar respuesta a los problemas y otras veces, desde las entidades tampoco.

Se desconoce como evoluciona una persona después de derivarse a una acción concreta.

Una buena fórmula para evitar la descoordinación es establecer reuniones periódicas entre las entidades, ya que esto permite que se pueda intercambiar experiencias a la vez que compartir éstas, lo que en definitiva repercute para conseguir una mayor y mejor calidad en la atención al colectivo de discapacitados.

MESA REDONDA:

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO.

La formación continua de profesionales se constituye en pilar básico sobre el cual se ha de asentar una idónea calidad de enseñanza, requisito indispensable para el óptimo tratamiento de la población atendida desde los Centros de Recursos Educativos de la O.N.C.E. Fiel a este principio, nos proponemos abordar las necesidades que en este campo presenten los profesionales relacionados directamente con la educación de ciegos y deficientes visuales, mediante actuaciones tales como:

La recogida de inquietudes.

La creación de canales de información.

La formulación de ofertas formativas.

El asesoramiento de todos los profesionales, internos o externos a la O.N.C.E. lo soliciten o precisen y que, por su situación, se hallen directamente implicados en la educación de ciegos y deficientes visuales.

Tras esa justificación que, sería válida para cualquier profesional relacionado con el mundo de la educación, descenderemos a algo más concreto y que es el tema de esta mesa redonda: la formación de los maestros y lo que desde nuestra Organización y, por qué no, desde la Universidad se está haciendo por lograr que estos profesionales se enfrenten a las distintas deficiencias o discapacidades cada vez con más garantías de éxito.

Pues bien, bajo el prisma del déficit visual, podemos consignar lo siguiente:

La formación básica que ha de poseer un maestro a la hora de enfrentarse al trabajo con alumnos ciegos y deficientes visuales podría concretarse en dos momentos importantes:

A) Una formación inicial en la que se abordarán temas como:

Aspectos psicopedagógicos de la ceguera o deficiencia visual.

Instrucción en áreas fundamentales como el sistema de lectoescritura Braille, material de cálculo, etc.

Tratamiento del área de rehabilitación: orientación y movilidad, habilidades de vida diaria, habilidades sociales, estimulación visual, etc.

Una formación específica, en la que se trataría de profundizar en los aspectos o áreas anteriores, abarcando además otros temas como:

Adaptación de material específico necesario para la cobertura de las distintas áreas del curriculum ordinario: ciencias naturales, sociales, plástica, música, etc.

Rehabilitación y entrenamiento visual.

Tiflotecnología.

Braille científico y musical.

La educación física y su importancia para el normal desenvolvimiento de nuestros alumnos.

Tratamiento de otros déficits que suelen asociarse a la ceguera o deficiencia visual: la sordoceguera como discapacidad con características propias y muy peculiares.

B) Deficiencias en la formación y dificultades de coordinación.

Uno de los grandes problemas con que nos encontramos y que, a simple vista no parecería difícil de solventar, es que a la hora de introducir la materia específica que aborda el déficit visual y su trascendencia en el ámbito educativo, no existe una total coordinación entre ambas instituciones, O.N.C.E. y Universidad. Creemos que es perfectamente asumible por todos que, en materia de ceguera y deficiencia visual y por ende, en metodologías de enseñanza dirigidas a la población con esa problemática, es la O.N.C.E. y con ella, los profesionales que están trabajando en ese campo, la que puede y tiene el deber de asesorar en aquellos temas que dentro del ámbito educativo están estrechamente relacionados con el déficit. Sería deseable, por ello, que diéramos pasos en este sentido, pues no hay duda que esa coordinación en la elaboración de temarios o áreas específicas a tratar a lo largo de la carrera revertiría en una mejor calidad de la enseñanza y, por tanto, en una mayor adecuación a la realidad a la que habrá de enfrentarse el futuro maestro de Educación Especial.

Por otro lado, y también constituye un problema no fácil de solucionar, son varias las materias que sobre discapacidad ha de abordar el estudiante de Magisterio y muy poco el tiempo que está establecido para cada una de ellas. Así, si nos referimos a la asignatura que trata sobre la deficiencia visual, tan sólo se dedica al aprendizaje de la misma un cuatrimestre, siendo su "valor" de seis créditos; esto hace que no se le dé la importancia necesaria y que tampoco se pueda profundizar en los temas. Quizás, una solución sería que se prolongasen los estudios de Magisterio, al menos, un curso.

Pero si dentro de la educación especial nos encontramos con serias dificultades de organización y estructuración de los temarios dedicados a los diferentes déficits, resulta del todo "irrisorio" el tiempo que se le dedica a esos temas específicos en las demás especialidades, tanto de Magisterio como dentro de Psicopedagogía; sobre todo, si tenemos en cuenta que el sistema de oposiciones permite el acceso a cualquier especialidad sin tener en cuenta desde cuál de ellas se accede y, por tanto, cualquier maestro, sea de la especialidad que sea puede encontrarse en su aula con un chico que presente alguna discapacidad. Será entonces, el momento del "pánico".

Desde la O.N.C.E. se palían esas dificultades en bastante medida, cuando esos profesionales de la Educación acceden, bien a nuestros Centros Específicos, bien cuando entran a formar parte de los Equipos de Apoyo a la Integración de Alumnos Ciegos y Deficientes Visuales, ya que es nuestra Organización la que asume esa formación. Dicha formación tiene como dos momentos importantes, el primero de los cuales podría abordarse desde las Facultades de Ciencias de la Educación. Así, la formación quedaría establecida en:

C) Formación Inicial y formación específica o de profundización.

En esta primera fase inicial que se abordaría en las Facultades, se tratarían áreas como:

Aspectos psicopedagógicos de la deficiencia visual.

Diferentes patologías visuales.

Aprendizaje del sistema de lectoescritura braille, en sus aspectos elementales.

Distintos métodos de estimulación visual.

En la fase de formación específica, más profunda y donde se abordarían temas relacionados con personal muy especializado, se daría en coordinación con nuestros equipos de apoyo y centros de recursos a aquellos profesionales que, una vez concluidos los estudios que les capacitan para la enseñanza, se hallen en la necesidad de recibir esta formación más específica; en ella se profundizaría en los temas ya iniciados y se tratarían otras áreas como:

Rehabilitación básica y visual: entrenamiento visual, orientación y movilidad, habilidades de vida diaria y habilidades sociales, etc.

Adaptación de material didáctico.

Déficit añadido a la ceguera: la sordoceguera como plurideficiencia con características muy peculiares y que incapacita en gran medida al individuo.

En lo que respecta a la O.N.C.E., como agente protagonista y corresponsable de la educación de las personas ciegas y deficientes visuales, las actuaciones que sigue para superar las carencias señaladas más arriba y alcanzar los objetivos de-seados, se concretan en tres medidas básicas.

Creación en cada uno de sus centros de Recursos Educativos de un módulo de formación de profesionales, que explore, analice y ordene las necesidades de formación, proponga las acciones concretas a llevar a cabo, conozca la oferta formativa externa a la ONCE para informar y orientar a los profesionales de su ámbito de influencia y resuelva las consultas que se le dirijan en esta materia.

Elaboración de un plan anual de formación con carácter nacional, en el que se recojan las necesidades formativas particularizadas por zonas y aquellas que se entienden de interés general. Esta oferta formativa alcanza, no sólo a los profesionales de la institución, sino a aquellos otros que de una u otra manera participan en la educación de ciegos y deficientes visuales (profesionales de las distintas administraciones públicas que pertenecen a los equipos de apoyo a la enseñanza integrada, tutores de aula en las que estudian alumnos ciegos o deficientes visuales, etc).

Firma de acuerdos y convenios con las distintas administraciones públicas, universidades, instituciones públicas o privadas y colectivos de profesionales, encaminadas a extender y enriquecer la formación en aspectos específicos de la educación de ciegos y deficientes visuales. En este mismo tenor, y de manera específica, se promueven acuerdos con las facultades de psicología, psicopedagogía y escuelas universitarias de magisterio para que incluyan dentro de sus programas materias que profundicen en este campo de la educación especial.

En resumen, la ONCE asume que la educación de las personas ciegas y deficientes visuales es uno de sus fines primordiales e irrenunciables, pero al mismo tiempo entiende que, sin la colaboración de todos los agentes que intervienen en el ámbito de la formación educativa de profesionales, la calidad de la educación recibida por las personas con déficit visual se resentirá enormemente.

RESPUESTA A LA DEFICIENCIA VISUAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.

MARÍA JOSÉ B~ju~oso

Siguiendo los planteamientos previstos y no previstos por la Coordinadora de la mesa, mi participación inicial para ellos, habría sido la siguiente:

NUESTROS ESPACIOS LABORALES Y LAS FUNCIONES O ACTUACIONES.

Las funciones de la Psicóloga de la Dirección Administrativa de la ONCE de Huelva, se encuadran dentro del Departamento de Servicios Sociales para Afiliados, siendo un componente del Equipo de Atención Básica de Ciegos y Deficientes Visuales.

El Equipo se haya compuesto por 13 técnicos, Técnico de tiflotecnología, Técnico de rehabilitación integral, Maestros (4 pertenecientes a la Junta de Andalucía y 2 a la ONCE), Trabajadoras Sociales, Especialista de núcleos periféricos y Psicóloga.

El Equipo de Atención Básica, es el encargado de poner en marcha los Servicios específicos de la ONCE. Los Servicios de actuación prioritaria para el psicólogo son los siguientes:

Servicio de apoyo psicosocial (Intervenir en el proceso de ajuste psicológico a la pérdida visual).

Servicio de atención educativa. (Realiza el apoyo a alumnos ciegos y deficientes visuales integrados en centros ordinarios o en centros de educación especial. Para realizar esta labor se desarrollan los siguientes programas: Atención temprana, Estimulación y entrenamiento visual, orientación y mo-vilidad y habilidades de la vida diaria, Técnicas instrumentales básicas (Braille-tinta), Habilidades sociales, ocio, tiempo libre, nuevas tecnologías, orientación personal escolar y vocacional).

Servicio de apoyo al empleo. (Favorecer la inserción laboral de afiliados, dentro y fuera de la ONCE, tareas,

información orientación , itinerarios de búsqueda empleo, uso de recursos propios y externos, oferta de formación...).

Otros servicios específicos:

Servicio de Rehabilitación integral (Encargado de enseñar a la persona de-ficiente visual o ciega, las técnicas que van a permitir su autonomía personal y su movilidad independiente, también se encarga de posibilitar y fomentar el uso óptimo de la visión.

Servicio de promoción cultural y recreativa.

Servicio de apoyo al bienestar social-básico.

¿EXISTE COORDINACIÓN DESDE VUESTRA EXPERIENCIA, ENTRE LAS DIVERSAS INSTITUCIONES O SERVICIOS QUE TRABAJAN CON LAS PERSONAS CIEGAS, DEFICIENTES VISUALES?

En mi actividad cotidiana las necesidades de coordinación con otras instituciones se han planteado fundamentalmente en el terreno de la educación y del empleo.

Educación:

Equipos de orientación educativa.

Equipos de estimulación precoz del centro base.

Equipos de orientación y tratamiento de servicios sociales de Ayuntamientos.

Asociaciones atención discapacitados, Aspandicar, Aspacehu, Aspapronias.

Empleo:

Fundosa Social Consulting

Patronato de desarrollo local (Ayuntamiento).

Servicio de orientación laboral de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.

Servicio de orientación de Ayuntamientos de la provincia.

En mi opinión, la coordinación es muy necesaria, ya que las personas ciegas y deficientes visuales, antes que afiliados a la ONCE son ciudadanos, y en este caso también discapacitados, y como tales, tienen derecho a ser usuarios de cualquier recurso público; siendo la ONCE un recurso especializado complementario, que no sustituye a los públicos.

Este hecho, a veces, no es conocido por los profesionales externos a la ONCE, es verdad también que a veces no se conocen nuestras competencias, y en muchos casos se tiende a esperar que la ONCE, responda a todas las necesidades de la persona.

Cómo hemos tratado de solucionar esto:

Tratando de ponernos de acuerdo profesional a profesional en el tratamiento de un caso puntual en el que intervenimos varias instituciones. En este sentido el resultado de la coordinación depende de la buena voluntad de los profesionales implicados.

En ocasiones se han realizado jornadas informativas, convocando a trabajadores sociales de otras instituciones, o estudiantes de trabajo social, magisterio y psicopedagogía.

En caso de existir esa coordinación ¿qué se consiguió gracias a ella?

Esa necesidad de coordinación, y esos contactos, hasta ahora, en la mayoría de las ocasiones surge de los propios profesionales y no de las instituciones. Actualmente si existe un convenio de colaboración entre la ONCE y la Consejería de Educación y Ciencia que sí recoge aspectos relacionados con la coordinación entre profesionales.

Hasta ahora, la coordinación, cuando se ha llevado a cabo, y a iniciativa de los profesionales, ha tenido resultados muy positivos.

Sí es verdad, que la iniciativa de la relación entre profesionales implicados en la atención a la persona deficiente visual o ciega, suele partir de los profesionales de la ONCE, que hacemos un esfuerzo por implicar al resto de profesionales que con su participación asumen responsabilidades y además permiten un abordaje más completo del caso, ya sea a nivel social o educativo.

En definitiva se consigue:

Abordar los casos de forma más completa.

Apoyo mutuo, en la consecución de objetivos.

En muchos casos, esa unión nos ha facilitado conseguir medios y recursos, con mayor facilidad, o en menos tiempo.

El refuerzo de la otra parte, en la tarea que se lleva conjuntamente.

¿DÓNDE CONSIDERAMOS QUE LA COORDINACIÓN ES ESENCIAL?

En educación:

Porque en un porcentaje muy alto atendemos a personas con deficiencias asociadas a la visual, y por tanto no disponemos de medios ni formación específica, para responder a las necesidades que plantean.

A veces, es necesario tomar decisiones con respecto a la educación de los alumnos, para las que el Equipo de la ONCE no está autorizado al ser un equipo externo, asesor en materia específica.

La coordinación con los Equipos de atención temprana y asociaciones, por la complementariedad de la atención.

En Orientación Laboral:

Los afiliados a la ONCE cuentan con los recursos propios de la ONCE, para el apoyo a la formación y al empleo. Pero son muchas las instituciones que a nivel local y provincial, se están dedicando a la orientación laboral y a propiciar ofertas formativas adaptadas a las características de las demandas laborales, es por esto, que es

necesaria la relación con todos estos servicios y el acercamiento de los afiliados a ellos. En la actualidad todos nos encontramos con el interés de establecer unas vías de derivación y complementación eficaces. Algunos de los organismos implicados: Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, Patronato de desarrollo local, UGT, FOE, Instituto Andaluz de la Mujer, Diputación provincial, SOIPEA (Servicio de Orientación de la Universidad), CPD (Centro provincial de drogodependencias), F Aguaviva, FValdocco, Asociación cultural de sordos, Instituto Andaluz de la Juventud, TE. «Virgen de Belén», F AD~, CAMF, Ciudad de los niños, Asociación de Parados mayores de 40.

PROPUESTAS

Mayor conocimiento de las instituciones públicas y otros Servicios Sociales, de cual es la competencia de los Servicios Sociales de la ONCE, para que se facilite el funcionamiento de la ONCE, como entidad que complementa los Servicios comunitarios respecto a sus afiliados y que presta una atención específica a las problemáticas derivadas de la deficiencia visual y ceguera.

Mayor conocimiento de nuestra parte respecto a esas instituciones públicas y sus recursos, para potenciar y canalizar a nuestros afiliados hacia ellas.

LAS HABILIDADES SOCIALES EN LAS PERSONAS CIEGAS Y CON DEFICIENCIA VISUAL.

OLGA Borrego Enrique.

ASUNCIÓNMOYA MAYA

RESUMEN.

La presente comunicación describe la relación existente entre alumnos ciegos o con deficiencia visual y los programas de entrenamiento en habilidades sociales.

Esta relación la hemos hecho imprescindible como consecuencia de la inexistencia de programas de entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar. Es por ello que vemos necesario la inclusión de estos programas, para desarrollar en estos alumnos, en especial, y en los demás compañeros, en general, las conductas sociales elementales que se requieren en cualquier situación de interacción interpersonal, así como el desarrollo integral de la persona, complementándose éste, con el objetivo general que nos estipula la LOGSE.

Finalmente, y tras el análisis de algunos programas donde se desarrolla esta temática, hemos extraído las adaptaciones oportunas, así como los contenidos eficaces para desarrollar estos programas en ambientes mixtos.

INTRODUCCIÓN.

En la presente comunicación nos referimos a un ámbito de trabajo y necesidades como son las Habilidades Sociales, y más concretamente en personas ciegas y con deficiencia visual. Esta relación señalada por Vallés Arándiga (2000) viene determinada por la relación ampliamente demostrada en numerosos estudios entre la competencia social que se puede encontrar en los niños y la adaptación social que se desarrolla a largo plazo.

Antes de continuar aclarando esta relación nos gustaría delimitar conceptualmente el concepto de HHSS.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

Monjas (1994) define las Habilidades Sociales como: "las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea~. En esta definición queremos resaltar las diferencias entre estas habilidades y la competencia social, ya que ésta constituye, como señala Mcfall (1982) un juicio evaluativo referente a la calidad o adecuación de comportamientos sociales de un individuo a un contexto determinado.

Insistiendo en esta diferenciación podríamos definir las HHSS como conductas aprendidas (y por tanto, que pueden ser enseñadas) que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales), y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales (con-secución de objetivos materiales o reforzamientos sociales) o autorrefuerzos.

Estas consideraciones implican, de alguna manera, la necesidad de que la persona disponga de un repertorio conductual variado, que sea competente y capaz de ponerlas en práctica en situaciones específicas. Esta capacidad que hace que una persona pueda percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas, en muchas ocasiones, hay que «entrenarlas» de forma especial, como es en el caso de las personas con necesidades educativas especiales.

El lugar de este entrenamiento, en buena lógica sería, la escuela. En el sistema educativo actual, sin embargo, no se hace referencia explícita a las HHSS como área perceptiva de aprendizaje, sin embargo, sí las podemos contemplar, en un sentido amplio dentro de las áreas transversales. Lo que nos hace entender la importancia de las HHSS para desarrollar una buena competencia social en el niño, tanto en funcionamiento presente (relación con los compañeros) como en el funcionamiento futuro (asimilación de papeles y normas sociales).

IMPORTANCIA DE LAS HHSS EN CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES.

Hemos insistido en la necesidad del desarrollo y entrenamiento de las HHSS a nivel general, pero esta necesidad se hace más patente y totalmente imprescindible cuando nos referimos a la población invidente. Estas personas presentan carencias y dificultades en el aprendizaje incidental.

Por otra parte en muchas ocasiones aparecen menos contactos sociales debido a un menor intercambio de conductas sociales, bajas expectativas familiares y culturales. Además, en muchos casos, en la educación de estas personas se ha enfatizado claramente el aprendizaje académico e instruccional en detrimento de un aprendizaje de habilidades sociales, favorecido por las escasas y restringidas experiencias sociales en situaciones de juego, contactos, etc... de estos niños ciegos con otros niños videntes.

Otras limitaciones surgen de características asociadas a estas personas, como podrían ser, las conductas

estereotipadas, blindismos, así como otras conductas motóricas, dirección postural del cuerpo, dirección de la mirada, etc.

Teniendo en cuenta todas estas limitaciones, y persiguiendo el objetivo de la inclusión plena de estos sujetos, exige que se disponga de un repertorio de destrezas que le ayuden a desarrollar una socialización lo más normalizada posible. Este objetivo solo podrá ser alcanzado si desde un primer momento se planifica y desarrolla un programa de entrenamiento social que supla estas limitaciones y a la vez favorezcan estas conductas.

Según Verdugo y Caballo (1995) existe un repertorio de HHSS en las que los ciegos y deficientes visuales tienen una menor competencia o son menos hábiles que las personas videntes:

Menor intercambio social.

Mayor número de conductas agresivas.

Simetría de posturas (aparición de rigidez corporal).

Problemas de adaptación social y aislamiento de sus compañeros videntes.

Dos o tres años de retraso en competencia social.

Pobres repertorios de habilidades sociales (verbales y no verbales).

Dependencia y pasividad.

Falta de asertividad.

Dificultades en la construcción de la autoimagen y el autoconcepto.

Mayor dificultad en participar en situaciones sociales, autoestima y control interno inferior.

Locus de control más externo.

Conductas de aceptación pasiva de lo que ocurre.

Un volumen de voz más elevado.

Debe ponerse de manifiesto que algunos estudios no enfatizan solo las carencias, como es el caso de Everbart (1980), citado por Verdugo y Caballo (1995) que nos informa de algunos aspectos positivos de los ciegos en relación con los videntes, éstos son más corteses, manifiestan más interés, se ofrecen más, etc.

No podemos negar las dificultades que hemos expuesto, y que como hemos mencionado, tiene su origen tanto en factores personales, como familiares y educativos asociados a estas personas. Por tanto, creemos esencial el desarrollo de programas de entrenamiento de HHSS que palién estas diferencias. Como argumentamos anteriormente, pensamos que es en el ámbito escolar donde debieran desarrollarse con alumnos desde la etapa de infantil. Encontramos experiencias en personas jóvenes y adultas, aunque denunciamos que en muchas ocasiones estos programas realizados en esta población no han contado con el seguimiento adecuado, impidiendo en muchos casos, la generalización de dichas habilidades a otros contextos.

EL ENTRENAMIENTO DE CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES.

Como hemos indicado, el entrenamiento en HHSS en este colectivo, es esencial para su desarrollo personal y social. Para llevar a cabo esta finalidad, son necesarias una serie de técnicas y procedimientos. Siguiendo a Vallés Arándiga (2000) se definirían en cuatro:

1. GUÍA FÍSICA.

Mediante la cual, se ayuda a la persona por medio de las manos, la cara o el propio cuerpo, para que ejecute y desarrolle algunas conductas como sonreír, levantar la cabeza, etc

2. BIOFEEDBACK.

Técnica difícil de aplicar en contextos normalizados y en ámbitos escolares.

Consiste en la estimulación facial mediante instrumentaciones como electrodos, cepillos faciales, cintas quirúrgicas, etc.

3. TÉCNICAS COGNITIVAS.

Algunos autores utilizan este enfoque para el entrenamiento de habilidades de decodificación social, con el fin de que estas personas identifiquen situaciones problemáticas en sus interacciones interpersonales.

El autor citado también incluye en estas técnicas los llamados grupos de discusión o autoayuda, así como la terapia individual, donde a partir de un análisis individual y una puesta en común, estas personas analizarían las posibilidades o limitaciones, con el fin de que sean ellos los que vayan modificando o superando sus necesidades.

4. PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS.

Poseen un carácter educativo y tienen su ámbito de actuación, en general, en el contexto escolar. Entre estos procedimientos Vallés Arándiga, cita algunos como: lectura de historias y completar frases, presentaciones didácticas para padres, trabajo en equipo y cooperativo, etc.

TIPOS DE CONTENIDOS.

Para concretar los contenidos de estos programas, queremos insistir en la necesidad de la normalización de éstos, respecto a las personas ciegas. Creemos que el desarrollo de este entrenamiento será necesario para todos los alumnos, el cual se desarrollará dentro de un currículum escolar común. Todos los alumnos, tanto de Educación Infantil, Primaria y Secundaria necesitarían que se les formasen en habilidades de conversación, autorrefuerzo, autoestima, respeto, principios básicos del funcionamiento democrático, etc... pero no podemos olvidar algunos contenidos que, además de estos generales, sería necesario incluir en un programa de entrenamiento en el caso de alumnos ciegos y deficientes visuales:

A) ELEMENTOS CONDUCTUALES: dirigir la mirada, la sonrisa, gestos con las manos, expresión facial, posturas del cuerpo, etc.

B) ELEMENTOS COGNITIVOS: donde se desarrollarían estrategias de decodificación, de procesamiento de la información, de percepción de la realidad para identificar señales del contexto, así como valores subjetivos de los estímulos.

C) ELEMENTOS FISIOLÓGICOS: también es importante la incorporación de contenidos de naturaleza fisiológica, tales como la habilidad de relajarse, de respirar, ...

Estos contenidos a la hora de llevarlos a cabo, además de las implicaciones en la práctica de cualquier desarrollo de un programa de HHSS en general, en este caso, no podemos olvidar que nos van a exigir la adaptación de materiales, tanto mediante el sistema Braille, las instrucciones auditivas, etc... al igual que en otros programas, aunque en este caso de forma muy especial, se hace necesario la intervención familiar que posibilite la extrapolación al contexto más inmediato de estos alumnos, así como la necesidad de una formación básica de todas aquellas personas, en especial los profesores del centro, que van a desarrollar y poner en práctica estos programas.

EJEMPLOS DE PROGRAMAS.

Terminamos esta comunicación recogiendo a modo de ejemplo, algunas experiencias de trabajo sobre el entrenamiento en HHSS, concretamente con personas ciegas y con deficiencia visual. Estos son algunos ejemplos que ofrecemos con el solo objetivo de aportar una serie de sugerencias para el desarrollo de los mismos.

1.1.- VALLES A., MIÑANA STRUCH, J. (1997): «Autoestima y HHSS en alumnos ciegos y deficientes visuales: desarrollo de un programa». En Integración, nº 23, 60-69.

Es una experiencia de innovación educativa para el aprendizaje de HHSS y la autoestima, desarrollada en 7º de EGB, para ocho alumnos ciegos y deficientes visuales. Tras realizar una evaluación previa mediante un autoinforme, se elaboró un programa que atendiera a las necesidades expresadas por estos alumnos. Este programa se basó en el «paquete clásico» del entrenamiento en HHSS: instrucciones, ensayo conductual, retroalimentación, modelado comportamental y la guía física, entre otras. Los resultados fueron extraídos a través de un autoinforme y de la observación externa.

Este programa de entrenamiento, mejora considerablemente las relaciones con el otro sexo además de hacer hincapié en otros aspectos como la postura, la mirada, la expresión de emociones, etc...

1.2.- MIÑANA Struch, J.J., Vallés, A. (1998): «~Habilidades sociales para la integración o integración para la competencia social? : una experiencia de integración de adolescentes ciegos y deficientes visuales», en: Integración nº 27, 33-34.

Es un programa de entrenamiento de las HHSS mixto realizado con alumnos de un centro educativo de la ONCE y con alumnos videntes que participan en un programa de talleres. Se aplicó en dos fases, la primera destinada exclusivamente a alumnos ciegos y, la segunda, trabaja con ambos grupos. Se consiguieron mejoras significativas tanto en el desarrollo de las HHSS en los alumnos ciegos como en el terreno de la integración, pues el trabajo conjunto facilitó las relaciones y comportamientos con ambos grupos, además, de extrapolarlos a contextos naturales mediante excursiones, visitas culturales, etc... Esta experiencia demuestra, que un nivel adecuado de competencia social, es indispensable para lograr la integración social, y que la competencia social de los adolescentes ciegos aumenta como consecuencia de la interacción grupal.

CONCLUSIÓN.

Al analizar la vida de los seres humanos podemos observar que adquieren especial relevancia para una formación integral, la adquisición de unas adecuadas HHSS. Estas deben estar desarrolladas dentro de un marco concreto, una sociedad, pues dependiendo de ésta, serán válidas unas conductas u otras.

Las HHSS esencialmente son aprendidas a través de la imitación, la observación y la interacción con otras personas. Es por esto, y debido a las carencias que los deficientes visuales poseen de estas conductas, por lo que hemos creído necesario, el haber realizado esta comunicación, sobre la manera en que son tratadas y aprendidas las HHSS en estas personas, ya que son esenciales para su formación integral y para sus relaciones sociales con otros individuos.

Las HHSS son aprendidas mediante programas específicos, que se centran en unas conductas concretas (dirección de la mirada, eliminación de estereotipias,...). Se desarrollan preferentemente con grupos de jóvenes y adultos, en los que se detectan problemas en este terreno. Es importante señalar que los programas de HHSS realizados con grupos mixtos, es decir, con personas videntes e invidentes, obtienen mejores resultados en ambos grupos de sujetos, que los dirigidos exclusivamente a la población de deficientes visuales, además de perdurar más en el tiempo las conductas y comportamientos aprendidos.

Centrándonos en el ámbito educativo, es necesario reflexionar sobre la educación que reciben estos alumnos en las aulas. Con la aparición de la LOGSE, se pretende como objetivo fundamental el desarrollo integral de la persona, desarrollando en ella no sólo los contenidos académicos sino incorporando también los referidos a los contenidos sociales que se tienen que poner en práctica en cualquier situación de interacción social... pero ¿realmente se están dando en el sistema educativo estos contenidos?.

Sin tener en cuenta esta pregunta, nos resulta necesario la aplicación de programas de entrenamiento de HHSS en el sistema educativo, y más concretamente dentro de las aulas ordinarias, pues no solo se potencia el desarrollo de éstos, sino que además resulta enriquecedor para todos los demás alumnos.

Para que estos programas resulten ser eficientes deben de tener en cuenta una serie de requisitos:

El programa de entrenamiento debe ser fruto de un trabajo colaborativo y cooperativo entre escuela y familia.

La escuela debe proporcionar los recursos y el tiempo disponible para que los deficientes visuales adquieran estas habilidades.

Inclusión de contenidos específicos de los programas de entrenamiento en la programación de aula, para que los aprendizajes adquieran continuidad en el tiempo y no se limiten sólo a un aprendizaje puntual.

Los profesionales implicados deben estar formados, sobre el tema y sobre la deficiencia visual.

Es muy importante el contacto con los compañeros videntes, así como también con otros invidentes para compararse y ampliar sus objetivos.

La sobreprotección es una amenaza contra el desarrollo de las HHSS. Estos alumnos deben crecer en un ambiente protegido pero rico en oportunidades y demandas.

BIBLIOGRAFÍA

MCFALL, R. M. (1982): A review and reformulation of the concept of social skills, Behavioral Assessment, 4, 1-33.

ONJAS, I. (1994): «Evaluación de la competencia social y las HHSS en la edad escolar». En VERDUGO, M. A. (Dir): Evaluación curricular Madrid, Siglo XXI Editores.

VALLES ARÁNDIGA, A. y MIÑANA ESTRUCH, J. J. (1997): «Autoestima y HHSS en alumnos ciegos y deficientes visuales. Desarrollo de un programa», en Integración, nº 23, 60-69.

VALLES ARÁNDIGA, A. y MIÑANA ESTRUCH, J. J. (1998): «¿HHSS para la integración o integración para la competencia social?: una experiencia de integración de adolescentes ciegos y deficientes visuales», en Integración, nº 27, 33-44.

VALLES ARÁNDIGA, A. (2000): «HHSS en las personas con ceguera y deficiencia visual». En BELTRÁN LLERA, J. A. y cols.: Intención psicopedagógica y currículum escolar Madrid, Ed. Pirámide.

VERDUGO, M. A. y CABALLO, C. (1995): «HHSS en personas con deficiencia visual». En VERDUGO M. A.: Personas con discapacidad Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid, Siglo XXI Editores.

VERDUGO ALONSO, M. A., CABALLO ESCRIBANO, C. y DELGADO SÁNCHEZ, J. (1996): «Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en HHSS para alumnos con deficiencia visual», en Integración, nº 22, 5-23.

JUEGOS ADAPTADOS PARA ALUMNOS DEFICIENTES VISUALES

JERÓNIMA I PLANÉ GARCÍA

INTRODUCCIÓN.

Todos sabemos que el mundo que nos rodea presenta cada vez mayor incremento de medios audiovisuales, la comunicación visual en particular, se está potenciando continuamente. Es por ello, que si analizamos el campo de los juegos y libros infantiles etc. nos encontramos que la transmisión de éstos, su reglas, sus formas de juegos, están dirigidas a un público infantil vidente. El dicho "Una imagen vale más que mil palabras" hoy es más válida que nunca. Partiendo de esta reflexión, los niños carentes de visión o con problemas graves en la misma, presentan un gran problema en el momento de compartir sus juegos con otros compañeros o a la hora de comprar algún libro o juegos en el mercado que pueda servir para todos.

El objetivo de este taller de juegos ha sido poner énfasis en la importancia que representa para el profesorado el tener en cuenta la necesidad de adaptar o diseñar los diferentes juegos, tanto de mesa como al aire libre, para que aquellos alumnos con carencias en el sentido de la visión puedan jugar a todo y con todos.

PARTICIPANTES:

En este taller han participado 30 alumnos de los matriculados en las II Jornadas de Educación y Deficiencia Visual. Entre éstos se encontraban alumnos de las Diplomaturas de Maestro de Educación Física, E. Primaria, E. Especial así como alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía y maestros.

OBJETIVOS:

- 1.- Hacer una relación de los juegos infantiles más usuales.
- 2.- Subdividirlos en juegos de mesa y de exterior.
- 3.- Seleccionar en ambos grupos los juegos que puedan ser realizados por los alumnos con DVG.
- 4.- Reflexionar sobre las posibilidades e impedimentos que estos juegos puedan suponer para los alumnos con DVG.
- 5.- Realizar las oportunas adaptaciones a los juegos seleccionados en ambos grupos.
- 6.- Potenciar la creatividad y el conocimiento de técnicas para la adaptación de juegos.
- 7.- Saber fomentar el juego en grupo tanto al aire libre como de mesa para todos.

CONTENIDOS:

Juegos de mesa.

Juegos al aire libre.

METODOLOGÍA:

Primera sesión:

Iniciamos la sesión con una presentación de los participantes.

La coordinadora realiza una exposición sobre los diferentes juegos en la escuela, tanto juegos de mesa como al aire libre. Se comentan sus reglas, posibilidades, variantes y planteamos las dificultades que los mismos pueden ofrecer a los alumnos con DVG.

Hacemos una puesta en común sobre los diferentes juegos, subdividiéndolos en juegos de mesa como juegos al aire libre o del exterior.

Entre los que se destacan:

Juegos al aire libre: Corro, comba, pañuelo, elástico, cromos, rayuela, canicas, pollito inglés, a pillar, al escondite, cuatro esquinas, tirar de la cuerda, abuelita abuelita, paso misí-paso misá, látigo etc.

Juegos de mesa: Ajedrez, cartas, dominó, oca, tres en raya, bingo, memory, puzzles, dados, etc.

Posteriormente se invita a los participantes a formar grupos (constituidos por 5-6 personas) con el objetivo de adaptar, diseñar o crear diferentes juegos en los que puedan participar la diversidad.

Los diferentes grupos formados reflexionan y diseñan juegos de mesa o al aire libre que posteriormente crearán, trabajarán y expondrán.

Segunda sesión.

Se continúa con las actividades iniciadas la sesión anterior, los diferentes grupos juegan con los ojos vendados con el fin de comprobar personalmente las dificultades.

Una vez finalizados todos los trabajos realizados, los componentes de los grupos juegan teniendo los ojos vendados, tanto en los juegos de mesa como en los juegos al aire libre. En cada uno de ellos, un participante sin taparse los ojos, representaba el guía vidente.

Una vez finalizado los juegos fueron expuestos en las vitrinas de la Facultad.

Temporalización.

El taller fue realizado en dos sesiones de aproximadamente dos horas. La temporalización de cada una fue la siguiente:

Primera sesión:

20' para la dinámica de grupos. 30' para la exposición teórica. 30' para la formación de grupos, elección de juegos, así como exposición al resto de los componentes del /los juegos que pensaban elaborar. 40' para ir realizando el trabajo.

Segunda sesión:

60' para continuar elaborando el juego hasta su finalización. 50' para la presentación por parte de cada grupo al resto de participantes. La presentación implicaba: Nombre del juego, Características, Materiales utilizados en su realización, Adaptación si la hubiere para el invidente, Reglas del juego, Jugar. 10 para ordenar y exponerlo en las vitrinas.

Recursos utilizados: Cartulinas de colores, Papel de seda de diferentes colores, Papel charol de colores, Tijeras, Pegamento, Rotuladores de colores, Lana de colores, Legumbres secas, Pasta de sopas, Plastilina de colores, Papel de lija.

Evaluación.

Evaluación formativa: Instrumento: observación.

En el transcurso de la elaboración de los trabajos tanto a los sujetos a los que iría dirigido el juego como al contexto en el cual se jugaría.

Evaluación sumativa:

Instrumento: Observación.

Finalizado el taller se ponen en práctica los juegos realizados. Se comprueban los posibles problemas, así como las adaptaciones para la DVG.

Conclusiones:

Se llegó a la conclusión que existen en el mercado muy pocos juegos adaptados a la deficiencia visual, por lo que será necesario adaptar los que tenemos.

Que las adaptaciones realizadas a los diferentes juegos no fueron tan difíciles de realizar con el fin de que todos pudieran jugar.

Que si bien las ilustraciones de los cuentos, así como las de los juegos son importantes, ya que hacen más atractivos el juego, éstas pueden realizarse en relieve con la mayor aceptación por parte de todos. Ya que el juego o el libro se hace más atractivos.

Surge la necesidad de tener en cuenta el factor manejabilidad en la elaboración de todos los juegos, ya que existe una tendencia a realizarlos muy grandes y difíciles de transportar.

El hecho de que los juegos sean polivalentes e integradores ayuda en general a vencer barreras psicológicas, sociales etc. facilitando la integración.

La participación de los componentes del taller ha sido muy positiva valorándose los juegos realizados altamente.

ELABORACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS.

ASUNCIÓN MOYA MAYA.

INTRODUCCIÓN.

Si hasta momentos muy recientes la respuesta a los alumnos con algún tipo de deficiencia, en este caso visual, correspondía a centros específicos y ámbitos segregados, a partir de los procesos de integración, estos alumnos empiezan a asistir a los mismos centros que sus compañeros y hermanos y son profesores ordinarios, con el asesoramiento y apoyo de otros especialistas, los responsables de su respuesta y de alcanzar el objetivo común: su desarrollo integral.

El currículum a desarrollar con estos alumnos siguiendo los principios de integración, normalización, comprensividad... que se reflejan en la LOGSE, debe ser el mismo con las oportunas adaptaciones ya sea de acceso o en los elementos curriculares.

Nos situamos en las primeras, las de acceso, que podemos definir las en el sentido de aquellas modificaciones,

incorporación de recursos, que hagan posible la superación de sus necesidades para la consecución de aquellos objetivos y capacidades previstas desde el currículum ordinario. Dentro de estas adaptaciones podemos contemplar una gran diversidad, desde aspectos organizativos, técnicos, específicos... y con distintos grados de complejidad y especialización. Evidentemente algunas de estas adaptaciones no están al alcance de los profesores ordinarios siendo proporcionadas y orientadas por la propia ONCE, profesores especialistas..., pero otras adaptaciones creemos que son totalmente realizables por los propios profesores siendo ésta, pensamos, una de sus funciones si creemos en una escuela para todos.

PARTICIPANTES.

35 alumnos y alumnas de los matriculados en las II Jornadas de Educación y Deficiencia Visual procedentes de las siguientes titulaciones: magisterio (educación especial, infantil, educación física, lengua extranjera, primaria) y psicopedagogía.

OBJETIVOS.

Tomar conciencia de la necesidad de adaptar las actividades de clase ante los alumnos ciegos o deficientes visuales.

Saber elaborar recursos didácticos para alumnos ciegos o deficientes visuales.

Fomentar la capacidad creativa de los participantes en el taller.

Saber afrontar las dificultades que podemos encontrar ante unos alumnos diversos con los recursos ordinarios del aula.

Potenciar el trabajo en grupo.

CONTENIDOS.

Unidad Didáctica: «conozco mi cuerpo» (educación infantil).

Unidad Didáctica: «conozco con los sentidos» (primer ciclo de primaria).

Tema: «la reproducción de las plantas» (5º de primaria).

METODOLOGÍA.

PRIMERA SESIÓN.

Se comenzó el taller con una presentación de los componentes de éste donde explicaron a los demás, su titulación, experiencia...

De acuerdo con los objetivos propuestos y para que lo realizado en el taller estuviera lo más relacionado con su futuro profesional, se decide que los componentes del taller se agrupen por perfiles profesionales, excepto los estudiantes de educación especial que se reparten entre los diferentes grupos con el objeto de que sean apoyos en ellos y colaboren con los profesionales ordinarios verdaderos responsables de estos alumnos.

En vista de ello el taller quedó formado por dos grupos de educación infantil, uno de lengua extranjera, uno de psicopedagogía y uno de primaria.

A continuación la coordinadora del taller explicó en qué consistía el trabajo a realizar y la justificación de éste. Se trataba de suponer que un alumno ciego o deficiente visual formaba parte de la clase donde supuestamente eran profesores en los niveles indicados (infantil, primaria, secundaria) y se iba a trabajar cada una de las unidades didácticas mencionadas en los contenidos. El profesor con los materiales y recursos ordinarios, que se señalarán más adelante, debía posibilitar estos conocimientos a estos alumnos con las adaptaciones necesarias.

Una vez asumido el trabajo a llevar a cabo, cada grupo formado con los criterios que se han indicado, con la formación y creatividad oportuna, elaboraron los recursos necesarios para el aprendizaje por parte de estos supuestos alumnos de la unidad didáctica y los objetivos que con ellas se querían conseguir.

SEGUNDA SESIÓN.

Los grupos formados en la anterior sesión continuaron la actividad iniciada probándose con los compañeros (ojos tapados) la efectividad, posibilidades, oportunidad... del trabajo realizado modificándose si era necesario.

Terminada la actividad cada grupo expuso al taller el material elaborado explicando la finalidad de la adaptación, materiales empleados, dificultades, etc.

Se finalizó con una exposición y presentación en el salón de actos durante la finalización de las Jornadas.

RECURSOS.

Cartulinas, papel charol, papel seda, papel aluminio, algodón, tija, estropajo, plastilinas, lanas, macarrones, arroz, garbanzos, alubias, cinta adhesiva, rotuladores, pegamento, tijeras.

EVALUACIÓN.

La evaluación de las dos sesiones de las que consta el taller se realizó por medio de la observación y de las aportaciones, sugerencias... de los participantes, mediante ella se precisó el nivel de consecución de los objetivos propuestos.

Por otra parte también se evaluó el resultado de los grupos, el material elaborado y la exposición de éste.

CONCLUSIONES.

No existen tanta variedad de recursos que permitan que el alumno ciego o deficiente visual pueda trabajar con el resto de alumnos al mismo tiempo.

La necesidad de que, además de la ONCE, sea el profesor ordinario quien se plantee la adaptación de recursos para el aprendizaje eficaz de todos sus alumnos.

Ante esta necesidad de adaptación, son necesarias estrategias y recursos que colaboren y proporcionen ayuda: padres, talleres de alumnos de cursos más altos, colaboración con el profesorado de la asignatura de tecnología...

No se necesita una gran preparación técnica ni recursos muy sofisticados para que las adaptaciones y elaboración de recursos sea posible.

La necesidad de colaboración entre diferentes profesionales para la respuesta adecuada a estos alumnos (ONCE, tutor, especialistas, apoyos...).

Ventajas y posibilidades de realizar en el centro un «banco de recursos» con trabajos de compañeros, de alumnos, padres... agrupados por temas.

Las adaptaciones que se realicen para determinado alumno con necesidades especiales, en este caso ciegos o deficientes visuales, pensamos que podrían ser beneficiosas para el resto de los compañeros, sirviéndoles de apoyo, aclaración o refuerzo de determinados conceptos.

Los participantes del taller se han implicado de forma muy positiva aunque en un principio se argumentaba su dificultad, falta de preparación, etc.

Se ha valorado positivamente la realización de este tipo de talleres en las Jornadas resaltando su carácter práctico y ligado a su futura práctica profesional.

TALLER DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS PARA LA INTEGRACIÓN.

Francisco REY ORTIZ

TÉCNICO REHABILITACIÓN O.N.C.E.

INTRODUCCIÓN.

En las primeras jornadas de educación y deficiencia visual celebradas en el año 1998 se pudo comprobar que el resultado del taller sobre barreras arquitectónicas fue muy provechoso para los alumnos, porque la simulación de la ceguera o deficiencia visual produjo un cambio de actitudes en ellos además de una profunda sensibilización con respecto a esta problemática.

Este resultado nos hizo pensar en volver a extender esta experiencia de simulación a un mayor número de alumnos, es por lo que planificamos nuevamente el taller en toda su estructura como se hizo en las primeras jornadas.

PARTICIPANTES.

31 alumnos matriculados en la II Jornada de Educación y Deficiencia Visual.

OBJETIVOS.

Reconocer las diferentes manifestaciones de la discapacidad visual.

Identificar las dificultades que provoca la discapacidad visual.

Identificar obstáculos que impidan una accesibilidad adecuada en un centro educativo.

Proponer mejoras en la adecuación de centros educativos.

CONTENIDOS.

La Deficiencia Visual. Características de la población.

Las variables que intervienen en la visión.

La mejora de la accesibilidad en los centros educativos.

METODOLOGÍA

Agruparemos a los participantes de tres en tres y cada alumno simulará una discapacidad visual diferente. Mientras uno simula la deficiencia visual, los otros dos del grupo realizarán los papeles de guía y de observador. Estos papeles serán representados por todos los miembros del grupo:

Papel de deficiente visual: el alumno simulará tres dificultades visuales; una de campo visual, otra de agudeza visual y la tercera de ceguera total. Deberá realizar un itinerario dentro del centro por cada una de las tres dificultades. Deberá observar los distintos elementos que se encuentre en dicho itinerario como son: accesos, pasillos, aseos, escaleras, rampas, ascensores, puertas, ventanas, etc.

Papel de guía: el alumno que acompaña al compañero que simula la discapacidad visual, velará por su seguridad en el desplazamiento por el centro.

Papel del observador: el alumno deberá observar el comportamiento del alumno que realiza el papel de deficiente visual ante los distintos elementos anteriormente descritos en la realización de su itinerario, anotando sus impresiones en la ficha de observación así como los comentarios que manifiesta el simulador de deficiente visual.

El taller se desarrollará según la siguiente estructura:

DÍA 1º: Deficiencia visual: problemas de agudeza visual.

Deficiencia visual: problemas de campo visual

DÍA 2º: Deficiencia visual: problemas de campo visual (continuación).

Deficiencia visual: ceguera total.

Ambos días tienen el mismo desarrollo, y es el siguiente:

1. Presentación del taller: presentación del profesional coordinador del taller, exposición de nuestros objetivos, contenidos y metodología a seguir.
2. Distribución del grupo en subgrupos de tres alumnos y delimitación del papel de cada uno de ellos: deficiente visual, observador y guía.
3. Descripción del itinerario nº 1. salir del aula magna, llegar a la puerta exterior del centro, subir al departamento de educación y volver al aula.
4. Realización del itinerario.
5. Cambio de papeles.

- 6. Realización del itinerario.
- 7. Cambio de papeles.
- 8. Realización del itinerario.

TEMPORALIZACIÓN.

La duración del taller será de 240 minutos distribuidos según la siguiente estructura:

DÍA 1º.

- 30': Presentación del taller.
- 20': Realización simulación 1º itinerario.
- 20': Realización simulación 1º itinerario.
- 20': Realización simulación 1º itinerario.
- 10': Puesta en común.
- 20': Realización simulación 2º itinerario.

DÍA 2º.

- 20': Realización simulación 2º itinerario.
- 20': Realización simulación 2º itinerario.
- 20': Realización simulación 3º itinerario.
- 20': Realización simulación 3º itinerario.
- 20': Realización simulación 3º itinerario.
- 20': Puesta en común. Valoración del taller.

RECURSOS.

Gafas de simulación de deficiencia visual: agudeza, campo visual y ceguera.

Guía de observación.

Aula y las distintas dependencias del centro: pasillos, escaleras, etc.

EVALUACIÓN.

Al final del taller se realizará una valoración de la experiencia vivida. Se analizarán las anotaciones recogidas en la guía de observación. Se atenderá a los distintos elementos del entorno (accesos, escaleras, puertas, etc.) y cómo influyen en ellos algunas variables visuales: iluminación, contraste, objetos, tiempo.

GUÍA DE OBSERVACIÓN.

RAMPAS.

ASCENSORES

PUERTAS

VENTANAS

LETREROS

OTROS

La experiencia debería tener mayor duración

La experiencia originó en ellos un cambio de actitudes hacia la deficiencia visual valorado como positivo

El conocer el espacio donde se realizó el taller les dio seguridad y confianza

Son muchos los obstáculos los que tienen que salvar en los centros educativos y que se deberían reubicar estos obstáculos

Variable	ILUMINACIÓN		TIEMPO
ACCESOS			
PASILLOS			
ASEOS			
ESCALERAS			

Coincidían que el déficit visual de agudeza era más problemático que el de campo

El orden en la ubicación de los distintos elementos es fundamental para el deficiente visual o ciego

La necesidad de llevar un guía para el que presentaba la simulación de ceguera

Se debería extender la experiencia a todos los alumnos de educación especial

RESUMEN DEL TALLER DE BRAILLE.

JosÉ Luis PÉit~z SÁ~icr~z

INTRODUCCIÓN.

Los ciegos a través de la historia han sido marginados en todas las épocas y en casi todas las culturas. La idea de poder educar a una persona ciega, es relativamente moderna. Pero hoy en día, gracias al método de lecto-escritura Braille, declarado oficial en 1928, los ciegos pueden acceder a la información escrita, lo que hace más fácil su educación, algo muy importante para su posterior integración social.

PARTICIPANTES.

Asisten 40 participantes relacionados, laboral o académicamente, con la Educación.

OBJETIVOS.

Conocer la signografía del código braille.

Reconocer y discriminar los puntos de cada letra en Braille.

Aprender el manejo de la máquina Perkins.

Tomar conciencia, de que el código braille es un sistema de lecto-escritura fácil para los videntes.

CONTENIDOS.

Antecedentes históricos del sistema Braille.

Lectura y escritura Braille.

METODOLOGÍA.

Primera sesión:

Se comenzará haciendo una breve introducción sobre los antecedentes históricos del sistema Braille.

A continuación se repartirá el material, y se hará una explicación sobre las series en las que se clasifica el Código Braille.

Con el material que se les ha facilitado comenzarán a practicar la lectura Braille.

Se les explica a los alumnos el funcionamiento de la máquina Perkins y a continuación comienzan a practicar por parejas la escritura en Braille.

Al final se hará una puesta en común para resolver dudas y valorar los resultados del Taller.

TEMPORALIZACIÓN.

El taller se llevará a cabo en dos sesiones de dos horas de duración cada una.

RECURSOS.

40 alfabetos Braille.

40 cuadernillos escritos en Braille con letras, números y palabras sencillas.

40 cuadernillos Braille con frases de mayor dificultad, donde aparecen signos de puntuación.

2 máquinas Perkins.

Papel caña para la escritura en Braille.

40 hojas con frases célebres para transcribir en Braille.

Aparato luminoso que representa el signo generador del Braille.

Encerado del aula.

EVALUACIÓN.

La evaluación se realizará mediante las puestas en común que se realizarán en cada jornada.

CONCLUSIONES.

El sistema Braille es más fácil de lo que la gente piensa, y se cree que debería ser más divulgativo en la sociedad, sobre todo en la Comunidad Educativa.

JUSTIFICACIÓN.

El Braille es el código por el cual los ciegos pueden acceder a la información escrita, fundamental para su educación. Por ello es fundamental alfabetizar a la Comunidad Educativa en dicho Código, para poder ofrecer una buena calidad educativa a un posible alumno ciego que pueda aparecer a lo largo de la carrera profesional.